

### Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts

Groebe, Norbert (Ed.); Wahl, Diethelm (Ed.); Schlee, Jörg (Ed.); Scheele, Brigitte (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

**Norbert Groeben / Diethelm Wahl / Jörg Schlee / Brigitte Scheele**  
**Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien**



Norbert Groeben / Diethelm Wahl /  
Jörg Schlee / Brigitte Scheele

# Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Eine Einführung in die Psychologie  
des reflexiven Subjekts

**franke**  

---

**verlag**



*CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek*

Das **Forschungsprogramm Subjektive Theorien** : e. Einf. in d. Psychologie  
d. reflexiven Subjekts / Norbert Groeben ... – Tübingen : Francke, 1988

ISBN 3-7720-1821-1

NE: Groeben, Norbert [Mitverf.]

© 1988 · A. Francke Verlag GmbH Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung  
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Psychologisches Institut (B. Furian), Heidelberg

Druck: Müller + Bass, Tübingen

Verarbeitung: Braun + Lamparter, Reutlingen

Printed in Germany

ISBN 3-7720-1821-1

## INHALT

1.	<b>Warum gleich ein Forschungsprogramm? – Persönliche Antworten . . . . .</b>	<b>1</b>
2.	<b>Ausgangspunkte des Forschungsprogramms Subjektive Theorien . . .</b>	<b>11</b>
2.1.	<i>Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln (J. Schlee) . . . . .</i>	<i>11</i>
2.2.	<i>Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie' (N. Groeben) . . . . .</i>	<i>17</i>
2.3.	<i>Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation (J. Schlee) . . . . .</i>	<i>24</i>
3.	<b>Was kann das FST lösen – und was nicht? . . . . .</b>	<b>30</b>
3.1.	<i>Probleme bzw. Gegenstandsbereiche ohne (direkten) Lösungsanspruch (B. Scheele &amp; N. Groeben). . . . .</i>	<i>35</i>
3.2.	<i>Die Binnenstruktur Subjektiver Theorien (B. Scheele &amp; N. Groeben) . . . . .</i>	<i>47</i>
3.3.	<i>(Wissenschaftliche) Erklärungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf Subjektive Theorien (N. Groeben) . . . . .</i>	<i>70</i>
3.4.	<i>Bewertung subjektiver Rationalität (N. Groeben). . . . .</i>	<i>97</i>
4.	<b>Methodenwechsel: am Forschungsprozeß dargestellt . . . . .</b>	<b>126</b>
4.1.	<i>Rekonstruktionsadäquanz: Dialog-Hermeneutik (B. Scheele) . . . . .</i>	<i>126</i>
4.1.1.	<i>Argumente gegen den Verzicht auf Fremdverstehen in psychologischer Forschung und Praxis . . . . .</i>	<i>127</i>
4.1.2.	<i>Die Zugangsproblematik als Ausgangspunkt für die Überwindung von Implizität. . . . .</i>	<i>131</i>
4.1.3.	<i>Konstruktive Zielvorstellungen dialog-hermeneu- tischer Kommunikation . . . . .</i>	<i>135</i>
4.1.4.	<i>Das sprechakttheoretische Rahmenmodell argu- mentativer Kommunikation als Grundlage für Explizierungshilfen . . . . .</i>	<i>142</i>
4.1.5.	<i>Unterstützung der: Aktualisierbarkeit von Kog- nitionen und Explizierungsmotivation für das Aktualisieren (I.). . . . .</i>	<i>146</i>

## Vorbemerkung:

Der vorliegende Band ist in den Jahren 1983-88 entstanden. Wir haben dabei von Anfang an nicht das Ziel verfolgt, einen möglichst vollständigen Literaturüberblick zur Erforschung Subjektiver Theorien in der Psychologie zu erstellen, sondern wir wollten eine *konzeptuell strukturierende Einführung in das Forschungsprogramm Subjektive Theorien* geben. Daher konzentrieren wir uns auf aus unserer Sicht paradigmatische Beispiele aus der Literatur und versuchen, anhand dieser eine einführende und zugleich für zukünftige Forschung weiterführende Konzeptualisierung zu entwerfen.

Das war unter anderem auch dadurch möglich, daß dieser *Einführungstext* den *objekttheoretischen* Schlußpunkt in einer Reihe von 3 Bänden zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien bzw. den damit verbundenen Problemen darstellt. Im 1986 erschienenen Buch von N. Groeben: 'Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie' ist die (übergreifende) *wissenschaftstheoretisch-methodologische Grundlegung* einer zweiphasigen Forschungsstruktur versucht worden, einschließlich der differenzierten Begründung einer dialog-konsensualen Phase der kommunikativen Validierung. Anfang dieses Jahres ist der Band 'Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien' (von B. Scheele & N. Groeben) erschienen, der *methodische* Beispiele für *dialog-hermeneutische Rekonstruktionsverfahren* bietet. Mit der vorliegenden objekttheoretischen Einführung ist der meta- und objekttheoretische Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien, wie wir es für die weitere Forschung vorschlagen möchten, komplettiert.

Die AutorInnen haben sich nicht zuletzt in dieser Konstellation zusammengefunden, weil sich ihre Interessenschwerpunkte (metatheorie-, methodik-, forschungs- und anwendungsorientiert) günstig ergänzen. Wir haben im Sinn dieser Ergänzung zwar alle Kapitel gemeinsam konzipiert und verabschiedet, zugleich aber die persönliche Charakteristik der einzelnen AutorInnen möglichst gewahrt; daher ist die Autorschaft für die einzelnen (Teil-)Kapitel jeweils explizit angegeben.

Zu Beginn von Kap. 5. werden all jene Personengruppen angeführt, von denen wir im Laufe der Jahre und Diskussionen profitiert haben. Besonderen Dank für spezielle Rückmeldungen zu Manuskriptentwürfen dieser Arbeit schulden wir L.M. Alisch, R. Bromme, H.D. Dann, G. Gigerenzer und U. Laucken. Nicht weniger Dank gebührt Frau M. Schreier für Korrekturlesen und Erstellung der Register sowie insbesondere Frau B. Furian, die für den gesamten Satz der erwähnten Bände verantwortlich zeichnet.

Juli 1988  
Heidelberg  
Weingarten  
Oldenburg

B.S.  
N.G.  
D.W.  
J.S.

4.1.6.	Unterstützung der: Verbalisierungs-Fähigkeit für das Kommunizieren (II.) und Verbalisierungs- Motivation für das Gleichberechtigt-Sein (III.). . . . .	151
4.1.7.	Unterstützung der Argumentations-Fähigkeit für das argumentative Verständigen (IV.) . . . . .	162
4.1.8.	Hilfen zur (Selbst-) Erkenntnis-Motivation für das Auseinandersetzen (V.) sowie zu Explika- tionsvertrauen und Sinn-Motivation für das ein- sichtsvolle Übernehmen von Argumenten (VI.) . . . . .	170
4.2.	<b>Realitätsadäquanz: Falsifikationskriterium (D. Wahl).</b> . . . . .	180
4.2.1.	Notwendigkeit und Möglichkeiten eines zwei- phasigen Forschungsprozesses . . . . .	180
4.2.2.	Explanative Validierung durch Korrelationsstudien? . . . . .	185
4.2.3.	Bestimmung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über Prognosen und Retrognosen . . . . .	190
4.2.4.	Überprüfung der Handlungsleitung Subjektiver Theorien durch deren Modifikation . . . . .	198
5.	<b>Fragen, Einwände, Antworten (N. Groeben).</b> . . . . .	206
5.0.	<b>Vorbemerkung</b> . . . . .	206
5.1.	<b>Die Menschenbildannahmen des FST.</b> . . . . .	209
5.2.	<b>Theorie-Konzeption.</b> . . . . .	221
5.3.	<b>Methodik und Methodologie</b> . . . . .	230
5.4.	<b>Metatheoretische Perspektiven der Forschungsprogramm- Konzeption</b> . . . . .	245
6.	<b>Die bisherige Entwicklung des FST (D. Wahl)</b> . . . . .	254
6.1.	<b>Genereller Forschungsüberblick</b> . . . . .	254
6.2.	<b>Einzelne Forschungsbeispiele.</b> . . . . .	262
6.2.1.	Forschungsbeispiel zur Inhaltserfassung Subjektiver Theorien: der "Strukturierte Dialog" . . . . .	263
6.2.2.	Forschungsbeispiel zu Dialog-Konsens-Rekonstruk- tionen Subjektiver Theorien mittlerer und kürzerer Reichweite: die Struktur-Lege-Technik und die Flußdiagramm-Darstellung . . . . .	267
6.2.3.	Forschungsbeispiel zur Dialog-Konsens-Rekonstruktion Subjektiver Handlungsstrukturen im Rahmen aggres- sionsbezogener Berufstheorien von Lehrern: die Inter- view- und Legetechnik ILKHA. . . . .	275
6.2.4.	Forschungsbeispiel zur kommunikativen Validierung von Transferprozessen in der Lehrerfortbildung: die Forscher-Lehrer-Interaktion . . . . .	281
6.2.5.	Forschungsbeispiel zur explanativen Validierung: Validierung durch Prognosen . . . . .	286

## VIII

7.	<b>Forschungszukunft: Erwartungen und Wünsche.</b> . . . . .	292
7.1.	<i>Anwendung und Forschung: das Beispiel 'Modifikation'</i> <i>(J. Schlee)</i> . . . . .	292
7.1.1.	Zielkriterien zur Veränderung Subjektiver Theorien entsprechend den Kernannahmen des FST . . . . .	293
7.1.2.	Konkretisierungsvorschläge für den Modifikationsprozeß. . . . .	299
7.1.3.	Anwendungsforschung – Forschungsanwendung: die Wechselseitigkeit des Austauschs . . . . .	306
7.2.	<i>Generelle Forschungsdesiderate für die mittel- und langfristige Entwicklung (D. Wahl)</i> . . . . .	310
<b>Literatur</b> . . . . .		330
<i>Register</i> . . . . .		354

## 1. Warum gleich ein Forschungsprogramm? — Persönliche Antworten

*Brigitte Scheele:*

Daß sich in meinem wissenschaftlichen Denken, vor allem in meinem Denken über die Wissenschaft (Psychologie), eine Bereitschaft, später sogar ein Bedürfnis zur Suche nach einem (neuen) Forschungsprogramm entwickelt hatte, habe ich eigentlich erst nachträglich, nicht während des Prozesses gemerkt. Den Anfang dazu sehe ich heute in einem eher diffusen und zugleich doch spezifischen Unbehagen. In der Regel kommt, wenn Psychologen sich die Mühe nehmen, über ihr Fach (selbst-)kritisch zu reflektieren, ein Unbehagen über bestimmte Inhalte, die Zerrissenheit der Theorienlandschaft, die Begrenztheit der Praxisrelevanz etc. zum Vorschein. Solches Unbehagen hat es in meiner wissenschaftlichen Entwicklung natürlich — phasenweise — auch gegeben, aber das war nicht das Entscheidende. Problematischer war mir, wie üblicherweise mit diesen Zweifeln umgegangen wurde: Es wurden neue Inhalte, neue Theorien verlangt, aber für mein Gefühl viel zu wenig in Verbindung mit neuen Formen der psychologischen Wissenschaft. Wenn denn der Forscher einsehen muß, daß seine Erkenntnis ganz entscheidend davon abhängt, auf welche Weise, mit welchen Mitteln, Methoden etc. er sie gewinnt, hat er dann dieses Verfahrensinventar nicht ebenso (selbst-)kritisch zu prüfen? Im Bereich der formalen Wissenschaftskriterien, der methodologischen Wissenschaftskonzeption der Psychologie, gab es für mich daher nach und nach den unmittelbarsten dringlichsten Veränderungsbedarf.

Ich habe die experimentell-naturwissenschaftliche Konzeption der psychologischen Forschung stets als eine — für das Gros ihrer Gegenstands-/Problembereiche — unberechtigte Herrschaft des Erkenntnis-Subjekts, des Forschers über den Erforschten (Menschen) empfunden. Ich habe mich *psychisch* — nicht nur psychologisch — in der Asymmetrie zwischen Versuchsleiter und Versuchsperson, zu der die psychologische (Experimental-)Methodik zwingt, nie aufgehoben gefühlt, und zwar weder in der Rolle der Versuchsperson noch des Versuchsleiters. Daß Menschen sprechen und miteinander kommunizieren können, war für mich von Kindesbeinen an eine der wichtigsten Auszeichnungen des Menschseins. In der psychologischen Forschung fand ich gerade dieses Merkmal in äußerst frustrierender Weise unterdrückt; die sprachliche Kommunikation wurde entweder auf ein Minimum reduziert oder zumindest so stark standardisiert, daß eine spontane, die eigenständige Individualität ausdrückende sprachliche Interaktion gar nicht möglich war. Sollte das wirklich alles unabdingbar notwendig sein, um zu sicherer Erkenntnis zu gelangen — auch bei einem 'Gegenstand', der nun einmal sprach- und kommunikationsbegabt ist? Und wie sah diese 'Sicherheit' der Erkenntnis eigentlich aus? Jahrzehntelange Forschungen zur Sozialpsychologie des Experiments haben gezeigt, daß die angestrebte 'interne Validität' der Ergebnisse sowieso nicht optimal erreichbar

ist – und selbst wenn, bleibt da immer noch die Aporie der gegenläufigen Relation von interner und externer Validität, die Unsicherheit hinsichtlich der Übertragbarkeit auf Alltagsrealität. Und so weiter ...

Aus dieser zunächst einmal gar nicht vollständig verbalisierten Sichtweise wuchs in mir die Überzeugung, daß es mit einer Weiterentwicklung der psychologischen Inhalte allein nicht getan ist, sondern daß sich auch die Form der wissenschaftlichen Psychologie positiv verändern muß. Dabei wollte ich schon an den generellen Zielen wissenschaftlicher Forschung bzw. Theorien – Erklärung, Prognose, Veränderung von Phänomenen des jeweiligen objekttheoretischen Gegenstandes – festhalten; das Kind mit dem Bade auszuschütten und in einen völlig unwissenschaftlichen Irrationalismus (des Lebens oder 'Forschens' aus dem Bauch heraus) zu verfallen, war mir seit jeher als kurzschlüssiges 'aus-dem-Felde-Gehen' zutiefst suspekt. Ich wollte an der grundsätzlichen Zielidee wissenschaftlicher Rationalität festhalten, konnte aber keinen zwingenden Grund dafür sehen, daß diese Zielidee auf alle Zeiten unverändert so ausgefüllt werden müßte, wie es die bisherige psychologische Methodologie verstand. Also, warum nicht eine wissenschaftliche Rationalitätsvorstellung für die Psychologie entwickeln, in der die menschliche Sprach- und Kommunikationsfähigkeit eine konstitutive Rolle spielt? So wurde für mich die Frage nach der method(olog)ischen Einbeziehung menschlicher Kommunikations- als Verstehensprozesse in die Forschungsstruktur der Psychologie zentral. Die neue, kommunikativ(er)e Form psychologischer Forschung sollte eine Optimierung menschlichen Verstehens leisten, soweit möglich natürlich. Erst wenn sich die Psychologie auch methodologisch, von der Wissenschaftskonzeption her, diesem Problem stellt, kann ich sie als ihrem 'Gegenstand' gegenüber angemessen, als potentiell human empfinden; dann wäre zumindest der Anfang gemacht, die für beide Seiten unzumutbare, unkreative 'Herrschaft' des Erkenntnis-Subjekts über das -Objekt zu überwinden. Eine solche Zielvorstellung bedeutet allerdings eine erhebliche Erweiterung, ja z.T. Veränderung der Wissenschaftlichkeitskriterien für die Psychologie, z.B. die Einbeziehung des Verstehens als wissenschaftliche Beschreibungs- und Erkenntnismethode. Derartig gravierende Veränderungen nicht nur in den Frage-/Problemstellungen, die ein theoretischer Ansatz mit sich bringt, sondern auch in den methodologischen Zielvorstellungen werden heutzutage metatheoretisch mit dem Terminus 'neues Forschungsprogramm' belegt. Das heißt: Mit diesem Bedürfnis nach einer ganz grundlegenden methodologischen Veränderung der Psychologie und ihrer Forschungsstruktur konnte ich gar nicht anders, als nach einem neuen Forschungsprogramm zu suchen.

Daß dieses gesuchte Forschungsprogramm jetzt 'Subjektive Theorien' heißen soll, hängt vor allem damit zusammen, daß mit dieser Programmperspektive weitere Merkmale verbunden sind, die für mich im Laufe der Suche auch inhaltlich immer bedeutsamer geworden sind. Denn das zentrale Merkmal der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen unterstellt ein Bild vom Menschen, für das noch weitere Kennzeichen unverzichtbar sind: vor allem

Reflexivität und die darauf aufbauende Fähigkeit, im und durch Alltagsdenken die Realität so weit wie möglich angemessen zu erkennen und zu verändern (d.h. die potentielle (Alltags-)Rationalität). Und diese Merkmale sind im Subjektmodell des Forschungsprogramms Subjektive Theorien impliziert, und zwar primär als positive Entwicklungsmöglichkeiten. Damit enthält dieser Ansatz auch eine anthropologisch-wertende Dimension, eine Dimension, die in traditionellen Theorieansätzen der Psychologie unter dem Postulat der Werturteilsfreiheit für Wissenschaft bewußt ausgeschlossen wurde. Nachdem ich die hier kurz skizzierte Entwicklung durchlaufen habe, ist mir schließlich klargeworden, daß es unter anderem gerade dieses Fehlen einer anthropologischen Zielperspektive in den Theorieinhalten sowie der klassischen Forschungskonzeption der Psychologie gewesen ist, die zu dem eingangs beschriebenen diffusen Unbehagen geführt hat. Ich denke, daß die Psychologie in Inhalt und Form ihrem Gegenstand 'Mensch' nur gerecht werden kann, wenn sie dessen positive Möglichkeiten in Forschung und Anwendung nicht nur berücksichtigt, sondern zu stärken versucht. Ein Ansatz aber, der sowohl vom Inhalt her als auch in den methodologisch-metatheoretischen Kriterien sowie in der anthropologischen Wertdimension derart weitreichende Veränderungen impliziert, kann m.E. nicht weniger als ein 'Forschungsprogramm' genannt werden. Es (mit-)auszugestalten, bedeutet nicht zuletzt für das Erkenntnis-Subjekt selbst, diese Anforderungen zu übernehmen, sich im Sinne des positiv Menschen-Möglichen weiterzuentwickeln.

*Jörg Schlee:*

Als ich vor mehr als zwanzig Jahren mein Psychologiestudium begann, wollte ich Kenntnisse erwerben, mit deren Hilfe ich Lehrern das Unterrichten und Schülern das Lernen zu erleichtern hoffte. Von Anfang an habe ich mich besonders für diejenigen Teilbereiche der Psychologie interessiert, die sich für die Bearbeitung pädagogisch-psychologischer Fragen in Erziehung und Unterricht zu eignen schienen. Als ich dann Jahre später in der Lehreraus- und -weiterbildung tätig war, bemerkte ich relativ schnell, daß ich trotz ehrlichen Bemühens meinem Ziel nicht viel näher kam. Die Grenzen meiner Wirksamkeit führte ich längere Zeit auf die Unzulänglichkeit der (künftigen) Lehrer und/oder auf 'die Verhältnisse' zurück. Diese waren nicht so, wie ich es mir wünschte, und jene konnten oder wollten mit den psychologischen Theorien offensichtlich nicht viel anfangen. In Fortbildungsveranstaltungen habe ich Lehrer mehr oder weniger als dogmatisch, als theoriefeindlich und als wenig veränderungsbereit erlebt. Erst als ich nach vielen Rückschlägen und bitteren Erlebnissen zu Erfahrungen gelangte, die es mir ermöglichten, wirksame und für alle Beteiligten zufriedenstellende Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen zu konzipieren und durchzuführen (Unterrichten und Lernen wurden wirklich leichter), begann ich gegenüber den von mir bislang vertretenen psychologischen Konzepten eine Skepsis zu entwickeln. Denn mir wurde klar, daß Lehrer nicht prinzipiell



dogmatisch, theoriefeindlich und veränderungsunwillig sind, sondern sich nur so unter dem Einfluß meiner bis dahin unzureichenden psychologischen Didaktik und Methodik gezeigt hatten. Dabei war es für mich einfach, die Enttäuschungen mit den herkömmlichen Begriffen der Psychologie zu beschreiben. Merkwürdigerweise fiel es mir jedoch recht schwer, die positiven Erfahrungen erfolgreicher Fortbildungsveranstaltungen mit den gängigen psychologischen Konstrukten und Konzepten angemessen zu fassen.

Auf diese Weise skeptisch geworden, fingen auch andere scheinbare Selbstverständlichkeiten an, mir fragwürdig zu werden. Wenn in der Psychologie die Beschäftigung mit dem Erleben und Verhalten von Menschen nicht als *l'art pour l'art* erfolgen soll, warum ist dann an Stätten, an denen Psychologen als Wissenschaftler tätig sind, kein qualitativer Unterschied im Umgang mit Personen zu bemerken? Jedenfalls habe ich noch nie von Psychologiestudenten gehört, daß sie in ihren Instituten mit ihren Studienproblemen und ihren persönlichen Fragen besser aufgehoben seien als Studenten x-beliebiger anderer Fachrichtungen. Kaum ein Gebiet ist von der Psychologie gründlicher erforscht worden als das Lernen. Im akademischen Betrieb unterscheiden sich die psychologischen Lehrveranstaltungen jedoch kaum von denen anderer Fächer. Mir ist bis heute außerdem auch nicht zu Ohren gekommen, daß Psychologie-Wissenschaftler ihre Angelegenheiten untereinander in einer deutlich angenehmen und fruchtbareren – weil von Irrationalismen weitgehend befreiten – Atmosphäre behandeln. Vielmehr scheint die Rationalität im mit- und zwischenmenschlichen Umgang, beim Bearbeiten von Konflikten, in der Art der Selbstdarstellung bei der akademischen Gremienarbeit, bei Tagungen und Kongressen unter Psychologen nicht höher auszufallen als bei Wissenschaftlern, die andere Lehr- und Forschungsgebiete als die menschliche Psyche haben. Als Psychologiestudenten lächelten wir über die 'Laienpsychologie' von Kindergärtnerinnen, ohne deren Aufgaben erfüllen zu können. Und wir mokierten uns über die Ratschläge von Briefkastentanten, die uns unseriös erschienen. Diese (überhebliche) Haltung wurde bei mir erst durch die Frage nach den Alternativen zur akademischen Psychologie erschüttert. Denn wo nimmt sich diese ernsthaft der Alltagsprobleme von Menschen an? Wann und wie macht sie ihre seriösen Angebote für Berufsgruppen, die menschliche Probleme zu bearbeiten haben? Welche Schlußfolgerungen für psychologische Kompetenzen ergeben sich aus der Tatsache, daß in den letzten Jahren in den unterschiedlichsten Problembereichen immer mehr Selbsthilfegruppen erfolgreich arbeiten und dabei teilweise bewußt auf die Beratung und Mithilfe von Psychologen verzichten?

Wir haben damals als Studenten der Psychologie unsere Versuchspersonenstunden nur abgeleistet, weil wir uns sonst nicht zur Prüfung melden konnten. Auch heute finden sich nur selten Menschen, die unentgeltlich oder aus eigenem Interesse gern an psychologischen Untersuchungen teilnehmen. Warum? Ist es denn nicht interessant und gewinnbringend, über sich selbst etwas zu erfahren? Fragestellungen wie Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie besitzen offensichtlich keine große Attraktivität.

Ich habe einige Indizien aufgeführt, die meines Erachtens für die Alltagsferne der Psychologie sprechen. Ihre Konzepte scheinen sich nur unzureichend als Problemlösungsmittel zu eignen. Ihr Nutzen läßt sich oft nur schwer erweisen. Die Psychologie verhält sich gegenüber den Fragen des alltäglichen Lebens spröde und distanziert. Ich beobachte dies besonders in meinem Arbeitsbereich – der Sonderpädagogik –, wo sich unter den Stichworten ‘Lernbehinderung’ und ‘Verhaltensstörung’ Lehrer und Schüler aneinander aufreiben und ihre psychischen Energien in zermürendem Gegeneinander vergeuden, weil die psychologische Forschung den Betroffenen kein Handlungswissen, sondern allenfalls Rechtfertigungswissen anbietet.

Vor diesem Hintergrund wünsche ich mir eine menschlichere Psychologie. Zunächst in dem Sinne, daß diese Wissenschaft den Menschen näher kommt und eine größere Relevanz für sie erhält. Hierbei ist der Wunsch eingeschlossen, daß psychologisches Wissen und Forschen ein besseres Verständnis und humaneres Handeln ermöglichen sollten. Psychologie sollte ‘die Verhältnisse’ des schmutzigen Alltags und der menschlichen Unzulänglichkeiten (das Allzu-Menschliche) in ihr Kalkül einbeziehen und nicht als Stör- oder Fehlervariablen ausschließen – auch im Wissenschaftsbetrieb. Dies wird insgesamt nur möglich, wenn in der Psychologie andere Fragen gestellt werden und andere Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten gesucht werden. Dazu bietet nach meiner Einschätzung das Forschungsprogramm Subjektive Theorien eine Chance. Ich verspreche mir von ihm einen Beitrag zur Humanisierung der Verhältnisse, nicht nur wissenschaftsimmanent durch menschlichere, kommunikativere (s.o.) Formen des Forschungsprozesses, sondern vor allem auch durch einen größeren Nutzen für Anwendungsfelder der Psychologie. Dieser größere Nutzen wird dadurch erreichbar, daß sich in diesem Forschungsprogramm die Distanz zwischen Wissenschaft und Alltagswissen verringert – und zwar ohne daß sich die Wissenschaft etwa einer Alltagsirrationalität überantwortet. Dafür, daß solche Hoffnungen nicht völlig unrealistisch sind, sprechen meine Erfahrungen in den eingangs angeführten Fortbildungsveranstaltungen: Ich habe nie zuvor so hochmotivierte Teilnehmer erlebt wie jetzt, seitdem ich diese Veranstaltungen im Rahmen und auf der Grundlage des Forschungsprogramms Subjektive Theorien durchführe (s. im einzelnen Kap. 7.1.).

### *Diethelm Wahl:*

Als ich nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Lehrer ein Zweitstudium an der Universität Tübingen begann, war ich voll freudiger Erwartung: endlich das Gebiet der schlecht begründeten Entscheidungen, der persönlichen Vorurteile und der ungeprüften Vermutungen verlassen zu dürfen und eintreten zu können in die wissenschaftliche Psychologie mit ihren unbestechlichen Meßinstrumenten und ihren eindeutigen Aussagen. Rückblickend muß ich über meine eigene Naivität schmunzeln. Was ich nämlich vorfand und was bestimmt manchem vertraut ist, war ein sehr eigentümlicher und zudem noch in sich selbst gespal-

tener Wissenschafts‘betrieb‘. Auf der einen Seite übten wir uns darin, jeden theoretischen Ansatz ‘kritisch zu hinterfragen‘ und in jeder empirischen Untersuchung ‘Fehler‘ aufzuspüren (ich erinnere mich an keine Untersuchung, die wir als weitgehend ‘fehlerfrei‘ empfunden und somit akzeptiert hätten); auf der anderen Seite paulten wir Statistik, internalisierten die ‘Signifikanz-Moral‘ und ertappten uns häufig bei Argumenten wie: “Das ist so, denn in einer kürzlich veröffentlichten Untersuchung wurde gezeigt, daß ...“. Diese schizophrene Mischung aus übertriebenem Skeptizismus einerseits und unkritischer Datengläubigkeit andererseits ließ mich auf Distanz zur wissenschaftlichen Psychologie gehen. Ich fragte mich, ob denn keine Alternative denkbar sei zu ungeeigneten theoretischen Konstrukten, zur Asymmetrie zwischen Forscher und Erforschten, zu alltagsfernen Laborexperimenten, zu vorschneller Mathematisierung psychischer Äußerungsformen und zur folgenlosen Aufreihung isolierter Einzelbefunde. Die Suche nach einem Neuanfang verstärkte sich noch, als ich nach dem Ende des Studiums eine Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Weingarten aufnahm. Lehrerstudenenten erwarten vom Fach Psychologie Hilfen bei der Bewältigung schulischer Probleme, Anleitung zu gekonntem Umgang mit anderen und mit sich selbst sowie eine Hinführung zu sensiblerer Wahrnehmung menschlichen Handelns. In Vorlesungen, Seminaren und Lehrertrainings bemühte ich mich, alles weiterzugeben, was an psychologischen Inhalten wichtig schien. Befriedigt konnte ich dann auch in mündlichen Prüfungen und schriftlichen Examensarbeiten feststellen, daß die Inhalte überwiegend gut verstanden waren. Gespräche mit jungen Lehrerinnen und Lehrern, Unterrichtsbesuche und später auch kontrollierte Beobachtungen mit anschließenden Interviews ergaben aber, daß sie sich beim alltäglichen unterrichtlichen Handeln kaum von den gespeicherten wissenschaftlich-psychologischen Theorien leiten ließen. Sie orientierten sich offenbar stärker an den in persönlichen Erfahrungen gewonnenen Wissensbeständen, die recht widerstandsfähig gegen die Ausbildungsinhalte zu sein schienen.

So stand ich – mittlerweile ist das 13 Jahre her – vor der Entscheidung, mich resignierend mit dieser mißlichen Sachlage abzufinden und weiterzulehren, ‘als ob nichts wäre‘, oder noch einmal ganz von vorne zu beginnen. Ganz von vorne beginnen – das hieß damals für mich, in Forschung und Lehre einen Neuanfang zu machen. Was ich suchte, war eine wissenschaftliche Psychologie, in deren Mittelpunkt der Mensch als Handelnder steht, das heißt als aktives, vernünftiges und sich selbst steuerndes Wesen. Das Denken des Menschen sollte dabei ebenso Forschungsgegenstand sein können wie sein Fühlen, sein überlegtes Agieren ebenso wie sein spontanes Reagieren. Die Erforschung menschlichen Handelns sollte möglichst in alltäglichen Situationen stattfinden, damit die gewonnenen Ergebnisse in (Handlungs-)Zusammenhängen gesehen und leichter in die Lebenspraxis zurückübersetzt werden können. Forscher und Untersucher sollten in allen Phasen des Forschungsprozesses gleichberechtigt miteinander kommunizieren können; und trotzdem sollten die Forschungsmethoden hohen Ansprüchen genügen, sowohl im Bereich beschreibenden Verstehens als auch im

Bereich beobachtenden Erklärens menschlichen Handelns. Schließlich sollten die gewonnenen theoretischen und empirischen Ergebnisse als fruchtbare Heuristiken für den Entwurf wirksamer Ausbildungsprogramme und hilfreicher Modifikationsverfahren nutzbar sein.

Glücklicherweise war ich nicht allein mit meinen Wünschen; andere Wissenschaftler hatten parallel begonnen, ein neues Forschungsprogramm zu entwerfen. Ein Forschungsprogramm sollte es schon sein, denn die in der herkömmlichen Psychologie dominierenden Forschungsprogramme hatten es ja nicht vermocht, mir bei der Bewältigung meiner Lebenspraxis als 'Lehrender und Forschender' befriedigend zu helfen. So habe ich im letzten Jahrzehnt versucht, mich an der Entwicklung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien zu beteiligen und die oben skizzierte persönliche Sinnkrise damit zu bewältigen. Noch bin ich optimistisch, damit auf dem richtigen Weg zu sein. Erstens haben meine empirischen Untersuchungen des Lehrerhandelns gezeigt, daß die oben als wünschenswert beschriebene Art zu forschen tatsächlich realisierbar ist. Zweitens glaube ich, daß mit dem von mir entwickelten Modifikationsverfahren der "kommunikativen Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) ein gangbarer Weg gefunden ist, Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie mit den in persönlicher Lebenserfahrung gewonnenen Wissensbeständen handlungswirksam zu verknüpfen. Drittens habe ich im Umgang mit Wissenschaftlern, die sich ebenfalls zu diesem neuen Forschungsprogramm hingezogen fühlen, auf Arbeitstagungen und Symposien die Erfahrung gemacht, daß in diesem Kreis wohltuend symmetrische Kommunikationen die sonst unter Wissenschaftlern nicht seltenen Eitelkeiten, Empfindlichkeiten und Rivalitäten überwiegen. Und wenn das Menschenbild eines Forschungsprogramms auf diese Weise sich selbst im Handeln/Verhalten der beteiligten Wissenschaftler in so positiver Weise ausdrückt, dann ist das kein schlechtes Zeichen!

Neben diesen erfreulichen Aspekten gab es allerdings auch die Auseinandersetzung mit Gegnern und den Umgang mit Mißverständnissen, die wohl bei der Entwicklung eines neuen Ansatzes unvermeidbar sind. Dabei hatte ich häufig den Eindruck, "zwischen allen Stühlen zu sitzen". Die wissenschaftstheoretisch eher in einer hermeneutischen Tradition stehenden KollegInnen übten heftige Kritik daran, dem "Verstehen" das "Erklären" (zwar nach-, aber) überzuordnen; sie hielten das für einen unnützen empiristischen Appendix. Umgekehrt kritisierten Kollegen aus dem Lager der Experimentalpsychologen das 'Mitspracherecht' der Untersuchten bei der Datengewinnung und -rekonstruktion in Form des Dialog-Konsens; darin sahen sie eine unerwünschte Vermehrung von Fehlerquellen, zum Teil sogar einen verfälschenden Einfluß auf den 'Gegenstand'. Zweifel wurden auch seitens etablierter Theorieansätze und -richtungen laut. Vertretern psychologischer Handlungstheorien war z.B. nicht einsichtig, warum für Subjektive Theorien ein eigenes Forschungsprogramm konzipiert werden sollte; sie rechneten Subjektive Theorien den für die Handlungsregulation notwendigen Wissensbeständen zu. Umgekehrt hielten Vertreter der Attri-

butionsforschung, der Erforschung Impliziter Persönlichkeitstheorien etc. den Forschungsbereich 'Subjektive Theorien' für viel zu umfassend, als daß hier ein geschlossenes Forschungsprogramm mit Erfolgsaussichten konzipiert werden könnte. Während aus der Perspektive des Informationsverarbeitungsansatzes die mangelnde Präzision der Begrifflichkeit moniert wurde, lag ein Schwerpunkt der Kritik aus soziologischer Sicht auf der begrifflichen Einengung dessen, was unter einer 'Subjektiven Theorie' zu verstehen sei. Diese Beispiele ließen sich noch fortsetzen. Entscheidend ist, daß von Anfang an Einwände kamen und Mißverständnisse auftraten, und zwar von vielen Seiten, nicht nur aus einer bestimmten Richtung. Anfangs war dies sehr belastend für mich. Mittlerweile habe ich den Eindruck gewonnen, daß diese Auseinandersetzungen auch geholfen haben, das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in seinem derzeit vorliegenden Ausarbeitungsgrad zu entwickeln.

### *Norbert Groeben:*

Für mich waren die beiden wichtigsten Ausgangspunkte für die Suche nach einem (neuen) Forschungsprogramm wohl einerseits die Parzellierung und Inkohärenz der traditionellen Theorieansätze sowie andererseits deren mangelnde Übereinstimmung mit dem Selbstbild des Wissenschaftlers. Nachdem ich die üblichen akademischen Weihen hinter mich gebracht und eine Lebenszeitstelle ergattert hatte, stellte sich für mich das Problem, deutlicher und bewußter als bisher im puzzeligen Mosaik der Theorienhistorie unseres Faches eine eigene Stellung zu beziehen. Dabei merkte ich rasch, daß der Kritik an den beiden genannten Mängeldimensionen eine identische Zielvorstellung (wenn auch in zwei Varianten) zugrundelag, nämlich einen Theorieansatz mit größerem Integrationspotential zu finden: höhere Integration sowohl auf der Ebene der theorieimmanenten (Einzel-)Annahmen als auch auf der anthropologischen Ebene des Selbst- und Fremdbilds von Erkenntnis-Subjekt und -Objekt. Für dieses Streben nach einem möglichst großen Integrationswert – im Englischen würde man wohl von 'unification power' sprechen – wurden dann im einzelnen alle jene Forschungsprogramm-Kennzeichen relevant, die in den vorhergehenden Antworten schon erwähnt worden sind: die – denkbare – Verbesserung der theoretischen Erklärungskraft durch Rückgriff auf ein Menschenbild, das dem Selbstbild des Wissenschaftlers strukturparallel ist; die Erweiterung bzw. Komplettierung des psychologischen Methodenarsenals durch Einbeziehung von Verstehensmethoden; die – erhoffte – Verbesserung der Praxisrelevanz der Theoriepostulate durch die anthropologische Nähe dieser Annahmen zum Selbstbild des Erkenntnis-Objekts; die konstruktive Veränderungsdynamik für die Alltagswelt (Anfang der siebziger Jahre hätte man gesagt: die emanzipatorische Relevanz), die nur möglich wird, wenn in dem unifikatorischen Theorieansatz explizite anthropologische Zieldimensionen konstitutiv enthalten sind. Aufgrund meiner wissenschaftstheoretischen Interessen war mir in diesem Zusammenhang von Anfang an klar: Wenn man auf solche Art und Weise eine be-

wußte, dezidierte Stellungnahme gegenüber der Theorienhistorie der Psychologie anstrebt, dann kann das nur zur Explikation eines Forschungsprogramms führen. Denn gleich, ob man sich einer bestehenden Theorierichtung anschließt oder vorhandene Theorieansätze mehr oder minder durchgreifend weiterentwickelt (etwas gänzlich Neues gibt es ja bekanntlich nicht) – wenn man versucht, die einmal eingenommene Position auf den Ebenen der theoretischen Kernpostulate, Methodologiekriterien, Methoden und anthropologischen Zielideen kohärent und integrativ-vernetzt auszuarbeiten, dann landet man unvermeidbar bei einem so komplexen Gebilde, das man nur Forschungsprogramm (im Sinne von Lakatos) oder gar Paradigma (im Sinne von Kuhn) nennen kann.

Ich persönlich halte die Bezeichnung 'Paradigma', die ich in der These vom 'Paradigmawechsel' 1975 zum ersten Mal angewendet habe, immer noch für berechtigt – und zwar wegen der mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien verbundenen Umwälzungen gegenüber der bisher dominierenden Psychologie-Konzeption: Umwälzungen eben im Bereich der Methodik, der Wissenschaftskonzeption und der Anthropologie (genauer: daß anthropologische Dimensionen überhaupt mit konstitutivem Gewicht eingeführt werden). Allerdings war es mir kein Problem, mich mit den anderen Autoren dieses Bandes auf den Begriff des Forschungsprogramms zu einigen, um unfruchtbare Diskussionen über das Nebenproblem zu vermeiden, ob mit diesem Forschungsprogramm nun ein Paradigmawechsel erreichbar ist oder nicht.

Allerdings bleibt für mich persönlich die Hoffnung auf einen Paradigmawechsel in jener Dimension bestehen, die mit meinem wissenschaftlichen Lebensweg zu tun hat. Ich empfinde mich durch das Studium der Psychologie und der (germanistischen) Literaturwissenschaft als in beiden 'Kulturen' sozialisiert, der natur- wie der geisteswissenschaftlichen. Die Dichotomie zwischen Monismus und Dualismus habe ich lebenshistorisch ganz konkret in meinem Kopf austragen müssen. In der Psychologie habe ich während meiner wissenschaftlichen Sozialisation fast ausschließlich gehört, daß alle Wissenschaft nach der einen (naturwissenschaftlichen) Konzeption ablaufen kann und muß (Monismus); in der Literaturwissenschaft war es ein zumeist nur unterstelltes, aber dadurch umso unzweifelhafteres Wissen, daß die wissenschaftliche Analyse von Literatur überhaupt nur in Absetzung von naturwissenschaftlichen Konzeptionen, nämlich geisteswissenschaftlich möglich ist (Dualismus). Ich hoffe, es ist kein Zeichen von dogmatischem Vereindeutigungsstreben, wenn ich diese Inkohärenzen nicht so einfach auf sich beruhen lassen wollte. Gerade weil diese wissenschaftstheoretischen Positionen mit dem Anspruch solcher Unbezweifelbarkeit vorgebracht wurden, habe ich an ihnen mit Vehemenz zu zweifeln begonnen. Und zuallererst an dem, worin die beiden konträren 'Kulturen' übereinstimmen, eine unheilige Allianz eingegangen waren: nämlich daß man sich für Monismus/gegen Dualismus oder für Dualismus/gegen Monismus entscheiden mußte. Einen dritten (integrativen) Weg hielten beide für unmöglich. Gerade diese Unmöglichkeitsunterstellung hat mich gereizt. Seither

versuche ich, die Literaturwissenschaft zu empirisieren und die Psychologie zu hermeneutisieren. Also konkret: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien ist für mich ein Versuch, den 'unmöglichen' dritten Weg zwischen Monismus und Dualismus zu realisieren!

Das klingt nicht gerade bescheiden, und ist es wohl auch nicht. Aber ich denke, daß es im Bereich wissenschaftlichen Theoretisierens Wichtigeres gibt als Bescheidenheit. Dazu gehören für mich zum Beispiel auch Spaß und Faszination. Beides wird PsychologInnen meines Erachtens im Laufe ihres Studiums relativ weitgehend ausgetrieben. Nach meiner Erfahrung kommen fast alle mit Sinn- und Wertfragen in bezug auf das Menschliche (allzu Menschliche, aber auch konstruktiv Menschliche) ins Studium. Dann lernen sie, die objektivierend-distanzierte, 'wertfreie' Haltung der Wissenschaft einzunehmen, und irgendwann sind die Wert- und Sinnfragen aus dem Blickfeld verschwunden, damit aber auch die ganz persönliche, befriedigende Faszination des eigenen Faches, der Spaß an der Wissenschaft. Deswegen haben unter anderem esoterische Irrationalitätsströmungen einen solchen Erfolg, weil sie Spaß und Faszination (wieder-)bringen. Aber auch dies stellt meines Erachtens eine unnötige Dichotomie dar: Wieso sollte man nicht 'objektive' Distanziertheit und 'heißes' Engagement zugleich realisieren können? Ich nenne dieses 'Zugleich' gern 'polare Integration' (vgl. Groeben 1981). Eine solche polare Integration bietet für mich auch das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, indem es Wert- und Sinnfragen nicht ausschließt, sondern dezidiert mit einbezieht. Fast alles an diesem Forschungsprogramm ist im Laufe vieler Diskussionen umstritten gewesen, aber nie, daß es konstitutiv 'heißes Engagement' enthält; zumindest dieses können wir den LeserInnen versprechen. Und das impliziert noch ein weiteres Charakteristikum, das mir persönlich wichtig ist – als letzte Antwort auf die Frage 'Warum denn gleich ein Forschungsprogramm?'. Wie immer bei der Entwicklung einer Wissenschaft hat sich auch bei der Psychologie gezeigt, daß man nur ganz kleine, begrenzte Antworten auf die großen Fragen geben kann, die die Forscher oder die Gesellschaft an die jeweilige Disziplin stellen. Die PsychologInnen haben daraus fast durchwegs die Konsequenz gezogen, sich realitätsangemessen an diese Situation anzupassen und auch nurmehr kleine, begrenzte Fragen zu stellen. Ich will jetzt nicht diskutieren, ob das sinnvoll ist; eins aber scheint mir sicher: Das macht nur wenig Spaß. Große Fragen (auch gerade im Sinn- und Wertbereich) üben viel mehr Faszination aus. Denjenigen, die jetzt noch weiterlesen wollen, können wir daher auf jeden Fall eines ankündigen: eine große Diskrepanz zwischen den kleinen Antworten, die wir geben können, und den großen Fragen, von denen wir dennoch nicht lassen können und wollen.

## 2. Ausgangspunkte des Forschungsprogramms Subjektive Theorien

In diesem Kapitel sollen die zentralen Merkmale des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) übersichtsartig dargestellt werden. Damit ist eine Vorstrukturierung für die ausführlicheren Erläuterungen in den nachfolgenden Kapiteln intendiert. Zunächst werden die Menschenbildannahmen herausgearbeitet, die dem FST zugrundeliegen. Es wird beschrieben, wie diese als Gegenstandsvorverständnis dessen Programmatik bestimmen. Des weiteren wird das zentrale Konstrukt des FST – das Konzept ‘Subjektive Theorien’ – expliziert. Und zum dritten sollen die entscheidenden Konsequenzen für den Forschungsprozeß erläutert werden.

### 2.1. *Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln* (Jörg Schlee)

Wissenschaftliche Forschung hat keinen voraussetzungsfreien Zugang zu ihrem Gegenstand; sie kann ihn nicht einfach als solchen erfassen und dann ‘unverfälscht’ darstellen, obwohl das bisweilen immer noch in der Forschungspraxis unterstellt wird. Vielmehr läßt sich ein Gegenstand nur vermittelt über das Instrument der jeweils benutzten Methoden erkennen (vgl. Groeben 1986, 49ff.; 128ff.). Denn wissenschaftliche Methoden sind keine neutralen Zugangsweisen; sie beruhen auf Vorentscheidungen und enthalten eine Reihe von theoretischen Annahmen (die man heutzutage wissenschaftstheoretisch explizit als Beobachtungstheorie(n) benennt; vgl. Groeben 1986, 112ff.). Hierdurch üben sie einen (mit-)entscheidenden Einfluß auf die Gegenstandskonstituierung aus. Sie bilden den Gegenstand nicht einfach ab, sondern nehmen konstruierend einen ‘theoretischen Eingriff’ (Gigerenzer 1981, 24f.) an ihm vor, indem sie bestimmte Gegenstandsmerkmale ‘abbilden’ und andere vernachlässigen.

Will man von einem angezielten Theorieansatz her bestimmte Gegenstandsmerkmale in den Mittelpunkt der Forschung stellen, sind also nicht alle Methoden in gleicher Weise geeignet; es müssen unter Umständen sogar neue Methodikansätze entwickelt werden, wenn mit der vorliegenden Methodologie eine entsprechende Gegenstandskonstituierung nicht befriedigend möglich ist (vgl. näher 2.3.). Dahinter steht die generelle wissenschaftstheoretische Zielvorstellung eines wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses von Gegenstand und Methode (vgl. Groeben & Westmeyer 1981, 25ff.). Vor diesem Hintergrund macht es einen erheblichen Unterschied, ob die psychologische Forschung das *Verhalten* oder das *Handeln* von Menschen zum Ausgangspunkt ihrer Theoriebildung wählt. Denn in den Bedeutungsgehalt dieser beiden Konzepte gehen über gegensätzliche Menschenbilder unterschiedliche Vorstellungen vom Gegenstand der Psychologie ein. Mit ‘Verhalten’ und ‘Handeln’ verbinden sich Gegenstandskonzeptionen, die teilweise in echter Konkurrenz zueinander stehen. Nimmt man die Interdependenz von Gegenstand und Me-



thodik ernst, dann ergeben sich daraus Konsequenzen für die Wege der Erkenntnisgewinnung. Diese Position enthält eine Vorentscheidung, die wir für unvermeidbar halten, die wir aber dennoch ganz explizit benennen wollen, da sie noch keineswegs ein Allgemeingut der einschlägigen psychologischen Methodendiskussion darstellt. Es handelt sich um das Postulat, daß ein wirkliches Interaktionsverhältnis zwischen Gegenstand und Methode nur zu realisieren ist, wenn man nicht die Geeignetheit bzw. Brauchbarkeit einer bestimmten Gegenstandskonzeption an den verfügbaren Methoden mißt, sondern die Geeignetheit der Methoden am (theoriegeleiteten) Gegenstands(vor)verständnis (vgl. im einzelnen Groeben 1986, 49ff.). Das heißt, die Auswahl und Anwendung der Methoden, die Regeln für die Forschungsprozeduren und die Auswertung der Ergebnisse haben sich an der Stimmigkeit zum Gegenstands(vor)verständnis zu orientieren. Die in ihm angezielten Gegenstandsmerkmale müssen durch die impliziten bzw. expliziten Strukturannahmen der jeweiligen Methodik (also deren Beobachtungstheorie) erreichbar, das heißt konstituierbar sein.

Diese Forderung steht in einem gewissen Gegensatz zum bisher herrschenden Verständnis methodologischer Ziel- bzw. Bewertungskriterien; in der klassischen Methodologiekonzeption hat nach wie vor der Anspruch auf Genauigkeit und Objektivität (Intersubjektivität) das größte Gewicht. Diese Orientierung an den traditionellen Gütekriterien steht primär in der Tradition einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie-Konzeption. Die Beurteilung und Auswahl von Forschungsmethoden richtet sich dabei nach allgemeinen Gütekriterien, deren Anspruch unabhängig von einem explizierten Gegenstandsverständnis gelten soll. In diesem Sinne ergibt sich die Wissenschaftlichkeit psychologischer Forschung also hauptsächlich aus der Exaktheit und Objektivität (Personunabhängigkeit) von Forschungsdesigns und -methoden. Damit werden abstrakte Ansprüche der Gegenstandsangemessenheit übergeordnet, was dazu führt, daß die impliziten Prämissen der Methoden die Konstituierung des Gegenstandes in nicht explizierter Weise beschränken können. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei betont: Unter dem im FST propagierten Wissenschaftsverständnis werden die herkömmlichen Gütekriterien keineswegs prinzipiell aufgegeben oder gar verworfen; es soll auch nicht für persönliche Willkür und Ungenauigkeit plädiert werden. Nur sind die herkömmlichen Maßstäbe wissenschaftlicher Tätigkeit nicht dem Gegenstandsverständnis überzuordnen. Sie dürfen keinen ausschlaggebenden Einfluß haben, wenn sich Inkompatibilitäten mit den Zieldimensionen des Gegenstandsverständnisses ergeben sollten.

Unter dieser Voraussetzung nun zurück zu der Unterscheidung von Verhalten und Handeln: Handlungen lassen sich als absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen beschreiben; sie werden konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt (vgl. Werbik 1978, 8; Eckensberger & Meacham 1984). Handlungen sind auf Resultate gerichtet und folgen Motiven und Interessen; sie sind daher nur auf der Grundlage eines Erfahrungs- und Wissenssystems denkbar. "Menschliches Handeln basiert konstitutiv auf einer Fähigkeit zur 'symbolischen Restrukturierung'" (Groeben 1986, 13).

Damit wird deutlich, daß das Verständnis von Handeln bestimmte Menschenbildannahmen einschließt. Der Handlungsbegriff läßt sich nämlich nur aufrechterhalten, wenn der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt modelliert wird. Will man menschliches Handeln als Gegenstand psychologischer Forschung ansetzen, muß man von anthropologischen Kernannahmen ausgehen, die den Menschen nicht als mechanistisch reagierend und durch Umweltreize determiniert, sondern als potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehen (vgl. im einzelnen Groeben 1986, 62ff.). Menschen bilden und verworfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln.

Ein völlig anderes Bild vom Menschen ergibt sich, wenn man vom Verhalten als zentralem Gegenstand der Psychologie ausgeht (vgl. Groeben & Scheele 1977, 14ff.). In diesem Konzept wird der Mensch als unter der Kontrolle seiner Umwelt stehend gesehen. Der Verhaltensbegriff bezieht sich auf das unmittelbar von außen Beobachtbare am Menschen und konzentriert sich damit auf die motorischen Bewegungen seines Körpers. Eine auf dem Verhaltenskonzept basierende Psychologie kann der menschlichen Intentionalität nicht gerecht werden (vgl. auch Scheele 1981). Autonomie, Reflexivität und kognitives Konstruieren werden nicht thematisiert, sondern dem Menschen implizit oder explizit abgesprochen (vgl. Skinner 1973; 1974; Westmeyer 1973). Es resultiert – in der Tradition des Behaviorismus – ein mechanistisches Menschenbild. Diese Implikationen (der Umweltkontrolliertheit, des nicht-intentionalen, mechanistischen Funktionierens etc.) enthält das 'behaviorale Subjektmodell' auch in der Form des 'methodologischen Behaviorismus'; dabei sind zwar hypothetische Konstrukte zugelassen worden, die aber keineswegs die kognitiv-internen Prozesse als intentionale Bedingungen für menschliches Handeln einführen. Dies gilt unseres Erachtens sogar für die heutigen, den Behaviorismus weiterführenden Theorieansätze der künstlichen Intelligenz ('Artificial Intelligence') und Informationsverarbeitung ('Cognitive Science'); auch in ihnen sind solche die Intentionalität eliminierenden mechanistischen Kernannahmen aufrechterhalten (wir werden das im einzelnen in Kap. 6.1. zu begründen versuchen). Da wir in diesem Sinn auf der Ebene der Menschenbildannahmen keinen strukturellen Fortschritt vom methodologischen Behaviorismus bis hin zur heutigen 'Cognitive Science' sehen können, führen wir hier die generellen Postulate der Gegenstandskonzeption der Einfachheit halber an der Gegenüberstellung von 'Verhalten' und 'Handeln' ein.

Eine Ausdifferenzierung dieser Gegenüberstellung kann sowohl das angezielte Gegenstandsverständnis als auch die daraus resultierende Richtung der Methodologiekonzeptualisierung konkretisieren. Ein Ansatzpunkt dazu stellt die Frage der Komplexität der Gegenstandseinheiten dar. Verhalten läßt sich in immer kleinere Einheiten aufteilen (Verhaltensfraktionierung), die man sich insgesamt in einem hierarchisch geordneten Gefüge vorstellen kann; auch Handeln läßt sich auf verschiedenen Ebenen denken, so daß Handlungen einen unterschiedlichen Grad an Konkretion bzw. Abstraktion haben können. So

lassen sich mehrere konkrete Handlungen zu einer abstrakteren – und dann übergeordneten – Handlung zusammenfassen, wofür diese wiederum als Teilhandlungen begriffen werden können.

Es lassen sich beispielsweise die Handlungen ‘den Wagen volltanken’, ‘mit dem Wagen nach X fahren’, ‘im Hotel Y Quartier beziehen’ als Teile der übergeordneten Handlung ‘einen Wochenendausflug machen’ verstehen – so wie sich diese Teilhandlungen ihrerseits wieder aus verschiedenen Unterhandlungen zusammengesetzt vorstellen lassen. Bei ‘den Wagen volltanken’ könnten ‘den Tankdeckel abschrauben’, ‘das Zapfventil einführen und betätigen’, ‘auf die Anzeige an der Zapfsäule achten’ usw. als Teilhandlungen verstanden werden, die sich ebenfalls wieder untergliedern ließen, so wie sich ‘einen Wochenendausflug machen’ wiederum mit anderen Handlungen zu einer weiteren, übergeordneten und komplexeren Handlung zusammenfassen ließe.

Hierbei sind die einzelnen Teilhandlungen in ihrer Sinnhaftigkeit besser zu verstehen, wenn die Zusammenhänge zu den übergeordneten Handlungen bekannt sind. Ihr Sinn, ihre Absichtlichkeit (Intentionalität) ergeben sich aus der Bedeutung und Intention der übergeordneten Handlung. Diese bildet den Rahmen bzw. den Hintergrund, vor dem die Bedeutung der Teilhandlung ihr Profil erhält. Mit einem Wechsel in der Handlungsebene verändern sich daher auch die Intentionen und Bedeutungen der Handlungen. Es liegen hier also ganz andere Verhältnisse vor als bei der Beschreibung von Verhaltensweisen. Während sich dort die Bedeutung der jeweils komplexeren Verhaltensweise aus den Bedeutungen der *untergeordneten* Elemente ergibt, aus denen sie zusammengesetzt wird, sind für das Verständnis der Handlungsbedeutung die jeweils *übergeordneten* Handlungen entscheidend.

Eine Klassifizierung von Verhaltensweisen einschließlich der über- oder untergeordneten Verhaltenseinheiten ist unabhängig von gegebenen Situationen, unabhängig von den Beobachtern und unabhängig von den jeweiligen Akteuren zu konzipieren. Hingegen ist die Bedeutung einer Handlung bzw. einer Teilhandlung nicht unabhängig von dem Sinn zu verstehen, den ihr eine Person vor einem situativen Hintergrund zuschreibt. Handlungen existieren nicht als solche, sondern immer nur relativ zu Beschreibungen, in die durch unterschiedliche Bezugnahmen interpretative Momente eingehen (‘Handlung als Interpretationskonstrukt’, Lenk 1978): “... Handlung ist ... ja nicht etwas an sich Vorliegendes, sondern etwas interpretativ Beschriebenes unter Rückgriff auf die Intentionalität eines Akteurs strukturiert Zusammengefaßtes und mit Bedeutung Versehenes“ (Groebe 1986, 226).

In der Wahl der Handlungsebene ist der jeweils Beschreibende zunächst einmal frei; das heißt, es liegt bei ihm, ob und in welcher Weise er Handlungsintentionen verknüpft oder zusammenfaßt. Damit dürfte Objektivität (Intersubjektivität) bei der Beschreibung von Handlungen nicht nur wesentlich schwerer zu erreichen sein als bei der Beschreibung von Verhaltensweisen, sondern ist auch viel weniger sinnvoll bzw. wichtig. Ebenso ergibt sich, daß die Zeit bei ‘Handeln’ und ‘Verhalten’ eine völlig unterschiedliche Rolle spielt. Verhalten läßt

sich zeitlich ohne Schwierigkeiten durch physikalische Einheiten segmentieren. Für die Verhaltensbeobachtung ist daher das Time-Sampling eine beliebte Methode geworden, mit deren Hilfe man das Verhalten besonders zuverlässig zu erfassen hofft; die einzelnen Verhaltenseinheiten werden dabei unter den jeweiligen Versuchsbedingungen vom Chronographen bestimmt. Das wäre bei 'Handeln' nicht denkbar. Hier ergeben sich die Einheiten unabhängig von der physikalischen Zeitmessung aus dem Sinnzusammenhang, den das handelnde Subjekt bzw. sein Beobachter konstruiert. Im Rahmen dieser Konstruktionen kann der Handelnde mit der Zeit relativ frei schalten und walten. Er kann beispielsweise seine Bedeutungszumessung und Sinnfindung von Ereignissen abhängig machen, die weit in der Vergangenheit oder auch weit in der Zukunft liegen. Handlungen lassen sich daher im physikalischen Sinne der Zeit nicht so fraktionieren, wie es beim Verhalten möglich ist. Es würden Zusammenhänge sinnentstellend zerrissen; denn bei Handlungen ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile. Entsprechend wird eine Vorstellung, die beim Erforschen des Verhaltens gang und gäbe ist – nämlich das 'Ziehen einer Stichprobe' – bei der Forschung, deren Gegenstandsbereich das Handeln sein soll, höchst problematisch, wenn nicht gar unmöglich.

Um es nochmals zu betonen: Handlungen manifestieren sich zwar in Verhaltensaspekten (dem sogenannten 'äußeren Aspekt des Handelns': v. Wright 1974, 85ff.), ihre wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich aber nicht wie das manifeste Verhalten auf direktem Weg beobachten. Denn das Zuschreiben von Bedeutungen, das Konstruieren von Sinn, das Verfolgen von Absichten läßt sich nicht per Augenschein erkennen. Wohl aber sind diese Innenaspekte des Handelns interpretativ zu erschließen oder im Dialog zwischen dem Akteur und einem Forscher rekonstruierbar. Handlungen existieren also im Gegensatz zu Verhaltensweisen nicht als intersubjektiv beobachtbare Größen, sondern nur als subjektiv-interpretative Beschreibungen. Dabei fragt man im Alltag ganz selbstverständlich zunächst einmal nach der Selbst-Interpretation des Handelnden, das heißt danach, wie der Akteur selbst sein Handeln 'gemeint' hat (welche Absichten, Ziele er damit verfolgt hat etc.). Das FST versucht, diesen (Kommunikations-)Schritt auch in die wissenschaftliche Forschungsstruktur einzuführen. Das Subjektmodell des handlungsfähigen Menschen enthält daher Merkmale wie Intentionalität, Entscheidungsfähigkeit zwischen Handlungsalternativen, Planung von Handlungsabläufen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit nicht nur als Beschreibungs- und Zieldimensionen des Erkenntnisgegenstandes, sondern versucht diese Merkmale auch im Forschungsprozeß zu realisieren, das heißt die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des menschlichen Erkenntnis-Objekts in der Psychologie nicht zu eliminieren bzw. zu vernachlässigen, sondern als Ausgangspunkt und Grundlage der Forschungsstruktur einzuführen (vgl. genauer u. Kap. 2.3. u. 4.1.).

Vor diesem Hintergrund werden die Beschränkungen des Verhaltenskonzepts und des diesem zugrundeliegenden 'behavioralen Subjektmodells' (Groeben &

Scheele 1977) noch einmal ganz deutlich: Der Mensch wird hier als Erkenntnis-Objekt unter der Kontrolle seiner Umwelt gesehen und so um seine Reflexionsdimensionen beschnitten. Seine Orientierung an intern repräsentierten Werten und Normen sowie seine Fähigkeit zu Modellbildung und Sprachproduktion bleiben unberücksichtigt, so daß er weitgehend auf seine organismischen Funktionen reduziert wird. Ohne Sinnperspektive wird er ahistorisch wie ein naturwissenschaftlich zu erforschender, mechanistisch funktionierender Gegenstand konzipiert. Die hierzu konträren Vorstellungen sind oben unter der Bezeichnung 'epistemologisches Subjektmodell' (Groeben & Scheele 1977) zusammengefaßt worden. In ihm werden die Fähigkeiten des Menschen zur Reflexivität und zur sprachlichen Kommunikation betont. Unter dieser Perspektive wird hervorgehoben, daß das Erkenntnis-'Objekt' in der Psychologie in der Lage ist, sich von seiner Umwelt zu distanzieren und unabhängig zu machen, indem es sie mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht. Es stellt Fragen, entwirft und überprüft Hypothesen, gewinnt Erkenntnisse und bildet sich Vorstellungen, die zu seinen Orientierungsgrundlagen werden. In seinem Planen und Handeln hat der Mensch Wahlmöglichkeiten, weshalb er für seine Entscheidungen, Unterlassungen und Handlungen die Verantwortung trägt. Über seine internen Prozesse, über seine Sinn- und Bedeutungsstrukturen kann er Auskunft geben und sich verständigen. Die Kernannahmen des Epistemologischen Subjektmodells konzipieren den Menschen also in Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers (wie schon Kelly 1955: 'man the scientist'); wie dieser wird er als Theoriekonstrukteur und Theoriebenutzer gesehen.

Mit den Konzepten 'Verhalten' versus 'Handeln' sind in unserem Verständnis also Prämissen auf verschiedenen Ebenen verbunden, die insgesamt das FST konstituieren. Forschungsprogramme implizieren, wie die wissenschaftshistorisch-theoretische Rekonstruktion ergeben hat (siehe im einzelnen u. Kap. 3.1.), eine je spezifische theoretische Frageperspektive, die bestimmte Problemstellungen als zentral, andere als weniger wichtig ansetzt. Auf dieser Ebene der ganz grundlegenden Problemfestlegung(en) steht für das FST der Mensch als handelndes Subjekt mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität, potentiellen Rationalität und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit ('epistemologisches Subjektmodell') im Mittelpunkt. Dabei werden diese Merkmale nicht nur als deskriptive verstanden, für die in dem Forschungsprogramm geklärt werden soll, wann, wie und warum sie vom Menschen als Erkenntnis-Objekt der Psychologie realisiert werden, sondern sie werden (wer tend) als positive Zieldimensionen konstruktiver Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen postuliert. Unter der generellen metatheoretischen Maxime einer Gegenstands-Methodik-Interaktion folgen daraus auch Konsequenzen für die methodologische Ebene; das heißt, daß durch die Forschungsstruktur und Methoden des FST die Konstituierung dieser Gegenstandsmerkmale nicht beeinträchtigt, sondern eher gefördert werden soll. Auf objekttheoretischer Ebene folgt aus diesen Voraussetzungen, daß es sinnvoll ist, von einer mög-

lichst optimalen Form des menschlichen Handelns auszugehen. Wenn und soweit der Wissenschaftler sein eigenes wissenschaftliches Handeln als – approximativ – optimal unter allen möglichen Kriteriendimensionen (von Rationalität über Einfachheit bis Ökonomie) ansieht, bedeutet ein Ernstmachen mit diesem Selbstbild, zu prüfen, ob und inwieweit das Erkenntnis-Objekt vergleichbar zu charakterisieren und modellieren ist. Da für den Wissenschaftler die Schaffung, Prüfung und Anwendung von Theorien den Mittelpunkt seines Handelns ausmacht, impliziert das die Frage bzw. das Postulat, ob und wie der 'Alltagsmensch' parallele Strukturen schafft, prüft und anwendet, die wir in Absetzung von den auf intersubjektivität abzielenden wissenschaftlichen Theorien 'Subjektive Theorien' nennen wollen. Im zentralen Konstrukt der Subjektiven Theorie konzentrieren sich also alle bisher explizierten Prämissen, die mit dem Konzept 'Handeln' verbunden sind; Subjektive Theorien stellen in diesem Verständnis die komplexeste Form der für Handlungen zentralen Merkmale von Intentionalität, über Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potentiellen Rationalität dar.

## 2.2. *Explikation des Konstrukts ,Subjektive Theorie'* (Norbert Groeben)

Folglich ist es an der Zeit, zumindest vorläufig zu explizieren, was wir unter dem zentralen Konstrukt des zur Ausarbeitung vorgeschlagenen Forschungsprogramms, unter SUBJEKTIVEN THEORIEN, verstehen wollen.

Als erster Schritt dazu ist eine Abgrenzung zu dem klassischen denkpsychologischen Konstrukt sinnvoll, zu dem wir uns mit der Explikation des Begriffs 'Subjektive Theorie' in Konkurrenz setzen: der Kognition. Das impliziert zugleich eine Antwort auf die Frage, die häufig auch und gerade von Vertretern einer kognitionspsychologischen Richtung in der Psychologie, z.B. Theoretikern des Ansatzes der Informationsverarbeitung, gestellt wird: Wieso brauchen wir eigentlich ein neues kognitionspsychologisches Konstrukt 'Subjektive Theorie', wir haben doch den umfassenden Begriff der 'Kognition'? Man ist versucht zu sagen: Ja eben – 'umfassend'. Denn mit etwas Skepsis kann man auch behaupten, daß der Kognitionsbegriff mittlerweile zu weit, zu aufgebläht und zu unpräzise ist; daß 'Kognition' ein Sammelbegriff für alle möglichen intern(al)en Variablen geworden ist, der gerade daher theoretisch als zu schwammig kritisiert werden muß – eine Standardklage nicht zuletzt der Kognitivisten selbst (vgl. Dörner 1984). Eine Binnenstrukturierung auf dem Gebiet der Kognitionspsychologie kann daher u.E. keinesfalls schaden, sondern im Gegenteil nur nutzen. Diese Binnenstrukturierung kann man z.B. entlang der Dimension Einfachheit–Komplexität versuchen. Unter 'Kognitionen' sind dann in der Psychologie meistens vergleichsweise einfache Phänomene zu verstehen: etwa Begriffe, die das Individuum erwirbt, Konzepte, die mehr oder weniger abstrakt sein können, aber doch in der Regel keine sehr komplexen

oder komplizierten Relationen zwischen einzelnen Teilen (der Konzepte) enthalten.

Beispiel(e): Kognitive Landkarte sensu Tolman; Konzepte sensu Bruner; Konzepte sensu Ausubel; Kognition im Modell der Informationsverarbeitung; epistemisches/heuristisches Wissen im Problemlöseansatz (vgl. Dörner; Kluwe). Termini wie ‚epistemisches Wissen‘ etc. beziehen sich zwar schon auf größere Aggregate von einzelnen Konzepten (oder Kognitionen), deren Struktur bleibt allerdings offen.

An dieser Stelle kann man mit der Spezifizierung des Konstrukts ‚Subjektive Theorien‘ einsetzen; denn damit sind auf jeden Fall komplexere Aggregate von Konzepten gemeint, deren Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert bzw. postuliert werden. Das heißt, um es nicht vorzeitig abschließend festzulegen, daß die in der Subjektiven Theorie enthaltenen (kognitiven) Konzepte in Form von zumindest impliziten Argumentationsstrukturen verbunden sind; damit ist allerdings zugleich unterstellt, daß es sich bei Subjektiven Theorien um relativ überdauernde mentale Strukturen handelt (vgl. Dann 1983, 80), was bei Einzelkognitionen keineswegs der Fall sein muß.

Negatives Beispiel (zur Argumentationsstruktur): Eine rein statische Über-/Unterordnung von Begriffen bzw. Konzepten stellt unabhängig von ihrer Dauerhaftigkeit keine (auch keine implizite) Argumentationsstruktur dar: z.B. Kirschen–Kernobst–Obst–Lebensmittel–Eßbares .. (vgl. Netzwerkmodelle des Gedächtnisses).

Positives Beispiel: Dazu gehören auf jeden Fall alle generellen Sätze, die aus vorliegenden Prämissen Schlußfolgerungen abzuleiten gestatten: z.B. ‚Wenn eine Frau sich schminkt, dann will sie auch beachtet werden‘; oder: ‚Wenn eine Frau sich schminkt, dann tut sie das aus selbstbezogenem, -genügsamem Narzißmus‘.

Das bedeutet also: Hierarchisch aufgebaute Begriffsnetze (wie z.B. epistemisches Wissen bzw. semantisches Gedächtnis nach den Netzwerktheorien) stellen zwar Aggregate von Kognitionen dar, die dennoch nicht eo ipso Subjektive Theorien genannt werden sollen; denn der Begriff der ‚Theorie‘ impliziert, daß die Kognitionen in einem Verhältnis zueinander stehen, das Schlußfolgerungen bzw. Schlußverfahren ermöglicht. Dabei soll die Charakterisierung dieser die Schlußfolgerungen ermöglichenden Argumentationsstruktur nicht weiter festgelegt werden, um an dieser Stelle den Begriff der ‚Subjektiven Theorie‘ bewußt offen zu halten. Denn es existiert u.W. bisher kein Konsens darüber – auch und gerade in der Philosophie oder Argumentationstheorie nicht –, was alles als Argument und Schlußverfahren für das Alltags- und Wissenschafts-Denken zulässig ist (vgl. Toulmin 1958/75; Göttert 1978; Völzing 1979; Kopperschmidt 1980; Kopperschmidt & Schanze 1985); nebenbei sei allerdings angemerkt, daß wir mit dem FST die Hoffnung verbinden, daß die

Erforschung der Subjektiven Theorien bei dieser Frage weiterhilft. Die postulierte Strukturparallelität der Subjektiven Theorien zu den ‚objektiven‘ wissenschaftlichen Theorien impliziert aber nicht nur diesen eher statischen Aspekt, der in dem Merkmal der (zumindest impliziten) Argumentationsstruktur abgebildet wird, sondern auch einen dynamischen: nämlich daß die so spezifizierten Kognitionsaggregate für das reflexive Subjekt ‚Mensch‘ eine parallele Funktion haben wie die objektiven Theorien für das reflexive Subjekt ‚Wissenschaftler‘ – und zwar die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie (so schon Groeben & Scheele 1977, 72ff.; vgl. auch Dann 1983, 82f.; Becker et al. 1987, 460f.). Dabei beziehen sich diese Funktionen inhaltlich, genauso wie das für Kognitionen generell gilt, sowohl auf das eigene Ich (dessen Fühlen, Denken, Handeln) als auch auf ich-unabhängige Ereignisse in der externen Welt. Daß der Inhalt der Subjektiven Theorie aus Phänomenen der Selbst- und Weltsicht des reflexiven Subjekts besteht, ist also das zentrale übereinstimmende Merkmal zwischen ihnen und Kognitionen generell.

Die angeführten Abgrenzungsaspekte von Kognitionen und Subjektiven Theorien führen somit zu einer ersten Möglichkeit der Begriffsexplikation für ‚Subjektive Theorie‘; danach könnte man unter einer ‚Subjektiven Theorie‘ verstehen (Aufzählung der definierenden Merkmale pro Zeile):

- *Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,*
- *als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,*
- *das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen*
- *der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.*

Wir fassen dies als die *weite Variante* des Konzepts ‚Subjektive Theorie‘ auf. Weit ist diese Explikationsvariante, weil unter ihr zum einen eine Fülle von Ansätzen subsumierbar ist, die als historisch bekannte Modelle der kognitiven Psychologie ohne expliziten Rückgriff auf die Konzeption ‚Subjektive Theorie‘ ausgearbeitet wurden; zum anderen fallen darunter Manifestationen eines FST, die explizit innerhalb dieser weiten Begriffsexplikation entwickelt wurden. Damit verdeutlicht die weite Begriffsvariante zugleich zentral die Integrationskraft und das Rekonstruktionspotential, das im Konzept ‚Subjektive Theorie‘ für eine kognitive Psychologie, die sich mit komplexeren Kognitionsaggregationen beschäftigt, enthalten ist. Als paradigmatische Beispiele für Modelle, die nicht unter der Perspektive eines FST entwickelt worden sind, aber mit Gewinn für deren Präzisierung und Kohärenz darunter subsumiert und rekonstruiert werden können, sind etwa zu nennen:

- Die ‚personal construct‘-Theorie (Kelly 1955; Bannister & Fransella 1981). Sie ist der wichtigste Vorläufer einer explizit auf das reflexive Subjekt Mensch in Form eines FST ausgerichteten Psychologie, vor allem da sie die Strukturparallelität zur ‚objektiven Theorie‘ im Menschenbild des ‚man the scientist‘ zum



ersten Mal und dies bereits sehr umfassend, vollständig und programmatisch expliziert hat. Unter ‚persönlichen Konstrukten‘ werden hier die je individuellen Beschreibungs- und Erklärungskonzepte des reflexiven Subjekts verstanden, mit denen es die Welt strukturiert und versteht. Die (implizierte) Argumentationsstruktur besteht vornehmlich in (korrelativen) Zusammenhängen, die primär durch Varianten des sog. Rep-Grid-Tests und dessen Auswertung (durch den Forscher) herausgearbeitet werden.

– Die ‚Implizite Persönlichkeitstheorie‘ (vgl. Bruner & Tagiuri 1954; Hofer 1974; 1986). Hier handelt es sich um Kognitionsaggregate des reflexiven Subjekts, die sich auf Eigenschaften (vor allem) anderer Menschen beziehen. Die Argumentationsstruktur besteht primär aus generellen Sätzen der Art ‚Wer lügt, der stiehlt‘; diese Struktur wurde (und wird) über klassische Methoden des Interviews, Fragebogen, (mehrdimensionale Skalierung) etc. eruiert. Dabei wird allerdings häufig in nicht-unproblematischer Weise versucht, die individuelle Kognitionsstruktur durch die Analyse interindividueller Datenrelationen abzubilden (Oldenbürger 1987, 263f.).

– Die Attributionstheorie (vgl. Jones et al. 1971; Kelley 1972; Harvey et al. 1981). Sie ist das derzeit bedeutendste Modell, das sich unter ein FST (in der weiten Variante) subsumieren läßt, ohne mit explizitem Bezug dazu entwickelt worden zu sein. Es handelt sich um einen zuerst sozialpsychologischen Ansatz, der vor allem auch in der ‚kognitiven Wende‘ der Leistungsmotivationsforschung relevant geworden ist und von da aus universelle Bedeutung erlangt hat (s. u. Kap. 6.1.). Die Argumentationsstruktur besteht in der Ursachenrückführung von Ereignissen gemäß dem varianzanalytischen Modell (vgl. Kelley). Die Erhebung dieser Strukturen geschieht durch klassische Befragungsinstrumente sowie experimentelle und quasi-experimentelle Versuchspläne.

An Modellen, die (vor allem im kontinentalen Bereich) unter Rückgriff auf das (weite) Konzept der ‚Subjektiven Theorie‘ entstanden und ausgearbeitet worden sind, stechen u.E. besonders folgende Varianten hervor:

‚Naive‘ oder Alltagstheorien (im Sinne von Laucken 1974); Knotentheorie (vgl. Wagner et al. 1984); und vor allem Subjektive Berufstheorien generell (insbesondere Lehrertheorien sensu Dann et al. 1982; Hofer et al. 1982; Hofer 1986).

Das damit der weiten Begriffsvariante von Subjektiven Theorien zugeschriebene Integrations- und Rekonstruktionspotential wird durchaus auch von anderen Autoren vergleichbar eingeschätzt (vgl. Mandl & Huber 1982). So führt z.B. Oldenbürger nur für den Gegenstands-/Problem(teil)bereich der Lern-Lehr-Prozesse folgende unter dem Konstrukt Subjektive Theorien rekonstruierbare Ansätze auf (1986, 18f.):

- „– Selbstkonzepte von Lehrern und Schülern (Filipp 1979, Lynch/Norem-Hebeisen/Gergen 1981)
- Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers aus Schülersicht (Literatur s.o.)
- Persönlichkeitsmerkmale der Schüler aus Lehrersicht (Literatur s.o.)
- Lehrerverhalten aus Schülersicht – Strukturen und Ursachenerklärungen, Soll-Vorstellungen (Andreas 1982, Hofer 1982, Vormfelde-Siry 1976, Wagner 1980, 1981)
- Schülerverhalten aus Lehrersicht – Strukturen und Ursachenerklärungen, Soll-Vorstellungen (v. Engelhardt 1979, Humpert/Tennstädt/Dann 1983)
- Unterrichtstheorie von Lehrern (... Lowyck 1980, Shavelson/Stern 1981)

- Unterrichtssituationen in der Schülerwahrnehmung, Unterrichtsklima (Dreesmann 1982, Wolf 1984)
- Wahrnehmungsstrukturen des Sozialverhaltens der Schüler von Schülern – Gruppenstruktur, -klima (Conte/Plutchik 1981, Petillon 1982, Vormfelde 1975)
- Konzeptionen über die Ziele/Wirkungen eigenen Verhaltens – Selbst-Präsentation (Baumeister 1982)
- Subjektive Theorien über Sachstrukturen von Lehrern und Schülern (Arbinger 1980, Niegemann/Treiber 1982)
- Rezeptionsstrukturen von Texten (Interpretationen) (Mandl/Tergan/Ballstaedt 1982, Oldenburger 1981a, 1981b)
- Ursachenerklärungen von Schülerleistungen durch Schüler, Lehrer, Eltern (Mietzel 1982, Schmied 1983)
- Wahrnehmungsstrukturen zum institutionell-organisatorischen Umfeld – Schulklima (Fend 1984)“

All diese Ansätze lassen sich unter die weite Begriffsexplikation von Subjektiven Theorien einordnen und im Rahmen eines solchen übergreifenden Forschungsprogramms rekonstruieren, d.h. auf eine gemeinsame Grundstruktur zurückführen. Das darin enthaltene Rekonstruktionspotential und die damit verbundene Integrationskraft eines dergestalt konzipierten FST haben denn auch dazu geführt, daß die meisten Vertreter eines FST das Konstrukt der ‚Subjektiven Theorie‘ in dieser weiten Fassung vertreten (Dann et al., Hofer et al., Wagner et al., Laucken, Bromme, Mandl & Huber, Schwarzer etc.).

Demgegenüber kann man aber auch die zugrundeliegenden Menschenbildannahmen noch ernster nehmen und sie radikaler in das Konzept der ‚Subjektiven Theorie‘ einführen bzw. mit aufnehmen. Wenn man nämlich ernsthaft von der Parallelität des ‚subjektiven‘ und ‚objektiven‘ Theoretikers, der Gemeinsamkeit als ‚man the scientist‘ ausgeht, dann sollte man zumindest als Möglichkeit bzw. Potentialität ansetzen, worauf die Frankfurter Schule wissenschaftstheoretisch seit längerer Zeit immer wieder hinweist: nämlich daß Erkenntnis des Menschen (weil dieser ein ‚Objekt‘ ist, das – im Gegensatz zu ‚naturwissenschaftlichen‘ Gegenständen – über sich selbst reflektieren kann) immer auch (zumindest potentiell) *Selbsterkenntnis* ist. Daraus resultieren zwei Konsequenzen, die beide eine starke methodologische Komponente enthalten. Die erste Folgerung besteht darin, daß die Selbsterkenntnis des reflexiven Subjekts unter Umständen – nämlich im Optimalfall der *rationalen* Reflexivität – auch als objektive Erkenntnis akzeptierbar ist; das heißt also, daß man diesen Heuristik-Speicher von Wissen auf seiten des Erkenntnis-‚Objekts‘ nutzt und hinsichtlich der Realitätsadäquanz überprüft. Da uns hier das FST im Bereich der Psychologie interessiert, handelt es sich dann inhaltlich vor allem um Reflexionen in bezug auf die Psyche des Menschen, um den Alltagstheoretiker als Alltagspsychologen also. Daher sollen im folgenden bei der inhaltlichen Explikation des FST immer die (alltags-)psychologischen Inhalte im Vordergrund stehen, ohne daß dadurch übersehen wird, daß sich Subjektive Theorien natürlich im Prinzip auf alle Gegenstände erstrecken können, von der Mineralogie über Astronomie

bis zur Soziologie etc.. Die zweite Konsequenz hört sich im ersten Moment trivial an, sie ist es aber ganz und gar nicht, wenn man damit ernst macht, ernster zumindest, als es bisher in der Psychologie üblich ist. Sie besteht ganz einfach darin, daß man mit dem reflexiven (sprachmächtigen) Subjekt ‚Mensch‘, das für die psychologische Erkenntnis ‚Objekt‘ ist, in Kommunikation treten kann und zumindest die Angemessenheit der Rekonstruktion der ‚Subjektiven Theorie‘ im Dialog mit dem Erkenntnis-‚Objekt‘ feststellen können sollte. Dies führt in letzter Konsequenz zur Einführung des Dialog-Konsenses als (hermeneutisches) Wahrheitskriterium zur Feststellung der Rekonstruktionsadäquanz der ‚Subjektiven Theorie‘ (s. u. ausführlicher Kap. 2.3. u. 4.1.).

Damit sind zwei weitere Merkmale expliziert, um die man die weite Begriffsversion von Subjektiven Theorien ergänzen kann: das Merkmal der Feststellung der Rekonstruktionsadäquanz im Dialog-Konsens und das Merkmal der potentiellen Rationalität, d.h. daß geprüft wird, ob die Erkenntnis der Subjektiven Theorie als ‚objektive‘ Erkenntnis übernommen werden kann.

Die engere Begriffsexplikation von Subjektiven Theorien lautet dann:

- *Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,*
- *die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind*
- *als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,*
- *das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen*
- *der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,*
- *deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.*

Diese Explikations-Variante ist *eng* zu nennen zunächst aus dem formalen Grund, daß sie mehr Merkmale angibt als die weite Version; dadurch fallen z.B. alle oben genannten Modelle, die keinen Dialog-Konsens bei der Erhebung enthalten, heraus. In unserem Verständnis ist die engere Variante allerdings zugleich die stärkere, und zwar aus dem inhaltlichen Grund, daß man die Psychologie u.E. generell kommunikativer konstituieren sollte, als das bisher geschehen ist; daß man mit dem Erkenntnis-‚Objekt‘, das genauso ein reflexives, potentiell rationales Subjekt ist wie der Forscher selbst, sehr viel mehr und sehr viel ernsthafter verbal kommunizieren sollte; daß man zumindest für die Frage der Rekonstruktionsadäquanz (Subjektiver Theorien) ein hermeneutisches Wahrheitskriterium einführen sollte, nämlich das des ‚Dialog-Konsens‘. Darin liegt ein erhebliches Innovationspotential für die Psychologie, und wegen dieses u.E. relativ weitreichenden und tiefgehenden Veränderungspotentials empfinden wir die engere Begriffsvariante auch methodologisch als die ‚stärkere‘. Beim gegenwärtigen Entwicklungsstand der Forschung muß man sich allerdings wohl entscheiden: Wenn man das Veränderungspotential realisieren will, kann man zumindest derzeit nicht auch das große Integrationspotential

(der weiten Explikationsvariante) haben. Wir persönlich gewichten an dieser Stelle das Innovationspotential höher und propagieren daher die skizzierte engere Begriffsvariante von ‚Subjektiven Theorien‘. Wenn im folgenden von ‚Subjektiven Theorien‘ (ohne irgendwelche Zusätze) die Rede ist, wird also immer diese anspruchsvollere, den Dialog-Konsens als Zielidee einbeziehende Begriffsvariante gemeint sein. Das heißt allerdings nicht, daß wir uns in einen unfruchtbaren Kampf gegen die weite Begriffsexplikation begeben möchten; aber wir sehen sie unter dem Aspekt des im FST als Möglichkeit bzw. Chance enthaltenen Innovationspotentials nur als eine Vorform an, die sich auf die Dauer, wenn es nach unseren Vorstellungen von Psychologie geht, auf die engere Variante hinentwickeln sollte. Wenn wir im folgenden auf das zugestanden derzeit höhere Integrationspotential der weiteren Begriffsexplikation von ‚Subjektiven Theorien‘ zurückgreifen wollen, werden wir sie daher immer explizit als die ‚weite‘ Begriffsvariante bezeichnen.

Damit dürfte in ersten Umrissen erkennbar sein, was wir unter dem Konstrukt der ‚Subjektiven Theorie‘ verstehen wollen, auch und vor allem welche programmatischen Zielideen wir in seine Explikation einbringen wollen und an welchen Stellen wir bewußt Merkmale so offen formulieren, daß sie das FST hinsichtlich der Extension – der Phänomene, die in Realität darunter subsumierbar sind – nicht unsinnig einschränken.

Diese Offenheit soll abschließend noch einmal verdeutlicht werden durch die Relation der Subjektiven Theorien zu den wissenschaftlichen (‚objektiven‘) Theorien, in der sie sich besonders klar manifestiert (wir folgen hier Groeben & Scheele 1982, 17f.). Die ‚Objektivität‘ wissenschaftlicher Theorien ist eine regulative Zielidee, die durch Intersubjektivität approximiert wird. Diese Intersubjektivität wird systematisch durch methodische Vorgehensweisen gesichert; darin manifestiert sich der wesentliche grundsätzliche Unterschied zu Subjektiven Theorien, deren Autoren in der Regel unter relativ starkem Zeit-, Handlungs- bzw. Orientierungsdruck etc. stehen (vgl. Laucken 1974), während Wissenschaftler in all diesen Dimensionen überwiegend eine relative Druckfreiheit besitzen, die die Basis für die Objektivitäts-Approximation darstellt. Dementsprechend muß das Aggregat theoretischer Konzepte in objektiven Theorien auch einen relativ hohen Kohärenz- bzw. Systematisierungsgrad aufweisen – im Normalfall erheblich höher als bei Subjektiven Theorien (s. im einzelnen u. Kap. 3.4.). Deren theoretische Begriffe (und ihre Beziehung) müssen außerdem nicht nur aktualisierbar, sondern sprachlich, möglichst präzise fachsprachlich, aktualisiert sein. Dementsprechend müssen auch die Argumentationsstrukturen objektiver Theorien (möglichst) explizit gegeben sein, vor allem um der Kritik und Verbesserung – und natürlich der dazu als Voraussetzung notwendigen möglichst eindeutigen Kommunikation – zugänglich zu sein. Das gleiche gilt für die methodologischen (Ziel-)Merkmale objektiver Theorien wie Generalität, Überprüfbarkeit etc. sowie ihre Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie. Die wissenschaftstheoretische Diskussion des letzten Jahrzehnts hat gezeigt, daß die genannten Merkmale bzw. Anfor-

derungen an objektive Theorien keine Kriterien im strikten Sinne sein können, sondern praktisch alle nur regulative Zielideen (Groeben & Westmeyer 1981, 227ff.; Groeben 1986, 7ff.). Das bedeutet: Die Unterschiede zu Subjektiven Theorien sind nicht in jedem Fall eindeutig disjunktive, sondern eventuell nur akzentuierende; auch hier kann man von der Erforschung Subjektiver Theorien einen Fortschritt für die Explikation von Zielkriterien objektiver Theorien erwarten, vor allem insofern als unrealistische (und daher inhumane) Zielvorstellungen (auch für objektive Theorien) revidiert werden.

Die Begriffe der ‚Subjektiven Theorie‘ und der ‚objektiven Theorie‘ sind in ihren Merkmalen generell wie auch in ihren Merkmalsexplikationen also relativ offengehalten, und das programmatisch. Diese Offenheit manifestiert sich darin, daß die ‚Subjektiven Theorien‘ in der Bezeichnung nicht auf ein bestimmtes Merkmal festgelegt und dadurch von den objektiven unterschieden werden, wie es z.T. an anderer Stelle in der Literatur vorgeschlagen wurde; zu diesen, einen bestimmten (formalen oder inhaltlichen) Aspekt fokussierenden Benennungen gehören z.B. die ‚implizite Theorie‘ (Bruner & Tagiuri 1954; Hofer 1974), ‚naive Theorie‘ (Laucken 1974) oder ‚intuitive Theorie‘ (Ajzen 1977). Im Gegensatz dazu wird beim Begriff der ‚Subjektiven Theorie‘ die Menge der diskriminierenden Merkmale und deren Ausprägung dadurch relativ offengelassen, daß man bei der Benennung lediglich auf die verhältnismäßig formale Charakterisierung der Autorensituation zurückgreift; einmal ist es das einzelne (Alltags-)Subjekt, zum anderen ein Aggregat von (berufsmäßigen) Wissenschaftlern, das die Voraussetzung für (zumindest tendenzielle) Intersubjektivität bzw. (relative) Objektivität darstellt. Wegen dieser größeren Offenheit und Flexibilität ziehen wir den Terminus ‚Subjektive Theorie‘ den anderen, bisher vorgeschlagenen Begriffen vor.

### *2.3. Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation (Jörg Schlee)*

Nachdem auf der Grundlage des postulierten Menschenbildes das zentrale Konstrukt des Forschungsprogramms eingeführt ist, soll nun näher auf die (schon angesprochenen) Folgerungen für den Forschungsprozeß eingegangen werden. Es geht dabei in erster Linie um die Frage nach dem angemessenen methodischen Vorgehen für eine Rekonstruktion von Subjektiven Theorien. Wie sollen also die für menschliches Handeln spezifischen Merkmale, welche der direkten Beobachtung nicht zugänglich sind, erfaßt werden? Prinzipiell wären hierfür zwei Wege denkbar: Entweder erschließt der Forscher die Subjektiven Theorien des Erkenntnis-Objekts aus Beobachtungsdaten oder das Erkenntnis-Objekt berichtet dem Forscher über seine Selbstinterpretation (in Form von subjektiv-theoretischen Vorstellungen und Überzeugungen). Die zuerst genannte Möglichkeit gilt innerhalb (der starken Version) des FST nicht als optimal, weil bei diesem Vorgehen gerade die für das epistemologische Subjektmodell als bezeichnend postulierten Merkmale nicht gefragt und genutzt werden. Denn der Forscher greift dabei nicht auf die Selbstsicht des

handelnden Subjekts zurück, sondern leitet die Bedeutung (Intentionalität etc.) der jeweiligen Handlung(en) lediglich aus der Außensicht des Beobachters ab. Ein derartiger Interpretationsversuch stellt zwar auch ein Verstehen dar; weil aber in einem solchen Fall die Adäquanz des Verstehens nur durch eine Übereinstimmung zwischen den Erkenntnis-Subjekten, das heißt innerhalb der Subjektklasse der Forscher ohne *Dialog* mit dem Erkenntnis-Objekt, festgelegt wird, nennen wir diese Form des verstehenden Beschreibens (mit Groeben 1986, 124f.) monolog-hermeneutisch (s. ausführlicher u. Kap. 4.1.).

Dagegen ist es dem Gegenstandsverständnis des epistemologischen Subjektmodells angemessener, wenn das Erkenntnis-Objekt über Selbstauskünfte dem Forscher die internen Bedingungen und Bezugspunkte seines Handelns beschreibt. Ein zusätzlicher Grund dafür, sich gegen eine interpretative Erschließung von Subjektiven Theorien und stattdessen für die Erfassung durch Selbstauskünfte zu entscheiden, besteht darin, daß die durch einen außenstehenden Beobachter erschlossene Innensichtperspektive keine Chance zur 'operativen Wirksamkeit' hat (Lenk 1978, 344). Selbst wenn es einem Außenstehenden optimal gelingen sollte, das interne Bezugssystem einer handelnden Person monolog-hermeneutisch zu verstehen, dann wird er durch dieses gelungene Verständnis dennoch keinen unmittelbaren Einfluß auf das Handeln der beobachteten Person nehmen können – abgesehen davon, daß es sich ohnehin immer nur um eine nachträgliche, also ex-post-Erschließung handeln könnte. Der Zugang zu den Subjektiven Theorien eines Erkenntnis-Objekts erweist sich folglich über die Selbstauskunft nicht nur als der direktere, sondern unter der Perspektive der Handlungswirksamkeit auch als der zulanglichere.

Es kann jedoch nicht erwartet werden, daß das Erkenntnis-Objekt ohne weiteres in der Lage ist, die Innen-Perspektive seines Handelns auf Anhieb präzise und umfassend zu beschreiben; hier hat der Forschungsprozeß fördernde Rahmenbedingungen bereitzustellen und zu realisieren. Außerdem stellt sich auf der Grundlage der Selbstauskunft des Erkenntnis-Objekts das Problem, ob das Erkenntnis-Subjekt diese Selbstauskünfte adäquat versteht (s. u. Kap. 4.1.). Daher sollte die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie im Dialog mit dem Forscher erfolgen, das heißt beide haben sich in argumentativer Auseinandersetzung und Verständigung um eine angemessene Beschreibung der Subjektiven Theorien des Erkenntnis-Objekts zu bemühen. Damit wird das Erkenntnis-Objekt aktiv und konstruktiv in den Forschungsprozeß einbezogen; seiner Sprach- und Kommunikationsfähigkeit wird voll Rechnung getragen. Gestützt auf die Menschenbildannahmen des epistemologischen Subjektmodells und auf die Annahme der Strukturparallelität ergibt sich innerhalb des FST auf diese Weise ein verändertes Verhältnis zwischen dem Forscher und seinem Erkenntnis-Objekt. In der herkömmlichen Psychologie besteht zwischen dem Forscher einerseits und der Versuchsperson andererseits allzu oft eine asymmetrisch-hierarchische Beziehung: Der Forscher bestimmt das Arrangement der empirischen Untersuchung und die Versuchsperson hat sich danach zu richten. Es liegt im Ermessen des Forschers, ob und inwieweit er die Versuchsperson über

die Absichten und Hintergründe seiner Forschung aufklärt. Nicht selten wird sie von ihm im unklaren gelassen oder gar absichtlich getäuscht, um eine Beeinflussung der Versuchsperson und einer Verfälschung ihrer Daten vorzubeugen. Daß diese Techniken zur Erhöhung der (internen) Validität empirischer Untersuchungen nicht einmal ausreichend wirken, ist seit der methodologischen Forschung zur Sozialpsychologie des Experimentes wohl bekannt (vgl. Mertens 1975; Gniech 1976; Maschewsky 1977; Bungard 1980), ohne daß daraus aber grundlegende Konsequenzen gezogen werden; das gilt in verstärktem Ausmaß für die moralische Problematik der Asymmetrie zwischen Versuchsleiter und -person im psychologischen Experiment (vgl. Schuler 1980; Groeben 1986, 246ff.).

Wir haben zu Beginn des Kapitels schon begründet, daß sich eine Einflußnahme auf die Qualität der Daten aus prinzipiellen Gründen (Gegenstands-Methodik-Interdependenz) nie ausschließen läßt; das FST macht nun nicht den (sowieso vergeblichen) Versuch, diesen Zusammenhang zu negieren oder wenigstens zu minimieren, sondern es ist bemüht, ihn im Sinne der anthropologischen Kernannahmen konstruktiv ins Positive zu lenken. Das heißt, es gehört zur Aufgabe des Forschers, die Untersuchungsbedingungen so zu gestalten, daß die Fähigkeit des Erkenntnis-Objekts zur Reflexivität und Rationalität optimale Realisierungschancen erhält. Dazu gehört beispielsweise eine umfassende Aufklärung über den Untersuchungszweck und -ablauf. Die Untersuchungssituation und ihre Hintergründe sollten für das Erkenntnis-Objekt von vornherein größtmögliche Transparenz besitzen. Im Verlauf der Untersuchung sind Sinn und Bedeutung der einzelnen Untersuchungsschritte und -maßnahmen vom Forscher metakommunikativ zu erläutern. Das persönliche Verhältnis zwischen dem Erkenntnis-Objekt und dem Forscher sollte durch das Bemühen um Verständnis und Vertrauen gekennzeichnet sein. Durch eine Reihe von Hilfen kann dem Erkenntnis-Objekt bei der Explizierung seiner Subjektiven Theorien geholfen werden (s. u. Kap. 4.1.). Insgesamt sollte die Rekonstruktion der Innensicht unter Bedingungen erfolgen, die für das Erkenntnis-Objekt möglichst unterstützend und bedrohungsfrei sind, so daß es in der Lage und willens sein kann, seine Innensicht zu bestimmten Handlungen und/oder Problembereichen wahrhaftig zu explizieren. Dies bedeutet jedoch nicht, daß der Forscher seine eigenen Forschungsinteressen aufzugeben hat und sich mit jeglichen Auskünften des Erkenntnis-Objekts von vornherein zufriedengeben muß. Vielmehr trägt sich seine Aufgabe, für eine möglichst gute Gesprächssituation zu sorgen, durchaus damit, daß er als Dialogpartner gegebenenfalls auch seine Skepsis äußert, auf Widersprüche hinweist oder klärende Nachfragen stellt, um die interne Sichtweise bzw. die (subjektiv-)theoretischen Vorstellungen seines Gegenübers richtig verstehen und präzise beschreiben zu können. Während der Erfassung der Subjektiven Theorien im Dialog zwischen dem Erkenntnis-Subjekt und dem -Objekt kann und darf es also durchaus auch zu inhaltlichen Kontroversen kommen. Insgesamt und abschließend haben sich jedoch beide Dialogpartner um eine Verständigung und eine Einigung zu bemühen. Hierbei

hat – gerade auch in Zweifelsfällen – die Aussage des Erkenntnis-Objekts das größere Gewicht, um sicherzustellen, daß das Rekonstruktionsresultat auch wirklich seiner Innensicht entspricht. Mit dieser Übereinstimmung zwischen Forscher (Erkenntnis-Subjekt) und Versuchspartner (Erkenntnis-Objekt) wird das oben (2.2.) postulierte dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium realisiert. Diese Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der Subjektiven Theorien durch den Dialog-Konsens zwischen Forscher und Erforschtem nennen wir mit Lechler (1982) 'kommunikative Validierung'.

Nun mag an dieser Stelle (eventuell nochmals) kritisch eingewandt werden, daß die erhobenen Subjektiven Theorien trotz der kommunikativen Validierung bzw. gerade durch diese nicht allein auf der Sicht des Erkenntnis-Objekts beruhen, sondern auch durch das Forscherhandeln mitbestimmt sind. Denn durch die Art und Zahl von Fragen und Erwidern, durch die situativen Bedingungen und durch zahlreiche weitere Größen dürfte der Forscher die Selbstausskünfte des Erkenntnis-Objekts mehr oder weniger beeinflussen. Dieser Einwand ist berechtigt, vor allem aber: er trifft auf die eine oder andere Art und Weise in psychologischer Forschung *immer* zu! Dies wurde mit der Gegenstands-Methodik-Interdependenz bereits prinzipiell begründet. Eine methodenbedingte Gegenstands-(mit)konstituierung kann grundsätzlich nicht vermieden, sondern höchstens konstruktiv gesteuert werden, was im FST mit den angesprochenen Rahmenbedingungen und Zieldimensionen der kommunikativen Validierung versucht wird. Daher kann sich eine Kritik nicht dagegen richten, daß überhaupt in der Rekonstruktion von Subjektiven Theorien eine Einflußnahme enthalten ist. Zu kritisieren wäre nur – dann allerdings mit Fug und Recht –, wenn sich diese Einwirkung nicht im Sinne der anthropologischen Kernannahmen des Forschungsprogramms auswirken würde.

Wenn es aber gelingt, bei der Erhebung von Subjektiven Theorien nicht gegen die programmatischen Forderungen zu verstoßen und entsprechend bei der dialogischen Rekonstruktion das Erkenntnis-Objekt in seiner Reflexivität und Rationalität sowie in seiner Sprachfähigkeit nicht zu beeinträchtigen, und wenn auf diese Weise durch den Dialog-Konsens die Rekonstruktionsangemessenheit geprüft wird, dann liegt mit den rekonstruierten Subjektiven Theorien ein deskriptives Konstrukt vor, das nicht – wie in der herkömmlichen Psychologie – in erster Linie auf Außenbeobachtung und/oder Interpretation des Forschers beruht. Vielmehr ist es dann gelungen, ein theoretisches Konstrukt zu erhalten, dessen Beschreibung und Qualität auf der Innensicht eines Erkenntnis-Objekts basiert und somit dessen Sinnbezüge und Intentionen einschließt. Solcherart rekonstruierte Subjektive Theorien repräsentieren also Teile der Welt- und Selbstsicht eines Erkenntnis-Objekts, das verantwortlich in den Forschungsprozeß einbezogen und als Versuchspartner ernstgenommen wurde. Dabei geht die kommunikative Validierung von der natürlichen, spontanen Sprachverwendung des Erkenntnis-Objekts zur Beschreibung seiner Selbstsicht aus und rekonstruiert diese im Dialog zwischen Forscher und Untersuchungspartner auf einer Sprachebene, die als Überschneidungsbereich zwischen der Sprachverwendung des Erkenntnis-Subjekts und -Objekts gelten kann (vgl.



Groeben 1986, 121ff.); das heißt, es handelt sich um eine (rekonstruierend-verstehende) Beschreibung der Subjektiven Theorien des Erkenntnis-Objekts, der dieses als adäquater Formulierung seiner Innensicht zustimmen kann und die zugleich als wissenschaftssprachliche Fassung des deskriptiven Konstrukts 'Subjektive Theorie' für das Erkenntnis-Subjekt akzeptabel und brauchbar ist.

Die durch den Dialog-Konsens erfolgte kommunikative Validierung stellt allerdings nur sicher, daß die in den Subjektiven Theorien enthaltenen Intentionen und Argumentationsstrukturen dialog-hermeneutisch richtig verstanden und beschrieben worden sind. Über die empirische Gültigkeit der Subjektiven Theorien kann mit Hilfe des dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriteriums nichts ausgesagt werden. So bleibt offen, ob und wie die rekonstruierten Subjektiven Theorien zur Erklärung von psychologischen Sachverhalten taugen, welche sich intersubjektiv gesichert beobachten lassen. Der subjektive Theoretiker als Alltagspsychologe kann sich natürlich – auch hier in völliger Parallelität zum wissenschaftlichen Theoretiker – in seiner Selbst- und Weltsicht über den Zustand, die Ursachen-Wirkungs-Verhältnisse etc. in der Welt und bei sich selbst täuschen, kann sich irren. Es geht also um die Frage, ob die als deskriptive Konstrukte rekonstruierten Subjektiven Theorien sich auch als explanative Konstrukte bewähren. Hierfür muß ihre Realgeltung in einer weiteren Forschungsphase durch kontrollierte Außenbeobachtung unter Zugrundelegung des klassischen Falsifikationskriteriums geprüft werden (s. u. Kap. 4.2.). Sollte sich unter solchen experimentellen bzw. quasi-experimentellen Bedingungen zeigen, daß sich eine Subjektive Theorie zur Erklärung und/oder Prognose von äußerlich beobachtbarem Verhalten (im Sinne auch des 'äußeren Aspekts' von Handlungen, s. o.) heranziehen läßt, dann kann ihre empirische Gültigkeit als gesichert gelten. Diese Überprüfung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien kann nur über die Beobachtung aus der Außensichtperspektive der dritten Person erfolgen; wir nennen die entsprechende Forschungsphase in Entsprechung und Abgrenzung zur kommunikativen Validierung die Phase der explanativen Validierung (vgl. Groeben 1986, 331ff.).

Die Forschungsstruktur des FST impliziert also ein Zwei-Phasen-Modell (vgl. ausführlich Groeben 1986, 328ff. und unten Kap. 4.1. und 4.2.). In der ersten Phase werden die Subjektiven Theorien dialog-hermeneutisch erhoben. Mit Hilfe des dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriteriums wird gesichert, daß sie die Innensicht des Erkenntnis-Objekts angemessen beschreiben. In einer zweiten Phase, welche zeitlich zwar nachgeordnet, geltungstheoretisch aber übergeordnet ist, wird dann geprüft, ob die in der ersten Phase erhobenen deskriptiven Konstrukte sich auch als explanative Konstrukte bewähren. Diese Prüfung kann mit allen in der Psychologie üblichen Verfahren erfolgen, vorausgesetzt, sie widersprechen nicht den anthropologischen Kernannahmen des FST; für diese Phase ist also an dem klassischen falsifikationstheoretischen Wahrheitskriterium festzuhalten. Beide Forschungsphasen haben somit unterschiedliche Funktionen, die sich entsprechend im hermeneutischen und empiristischen Wahrheitskriterium manifestieren. Dadurch, daß beide Forschungspha-

sen aufeinander bezogen und miteinander verschränkt sind, gelingt es, die Psychologie aus der unfruchtbaren Dichotomie des 'entweder Verstehen oder Erklären' herauszuführen. Im Forschungsgeschehen werden Hermeneutik und Empirismus miteinander verbunden, wodurch für die Erkenntnisgewinnung eine neue Qualität erreichbar wird, weil man nun – vorausgesetzt die Ergebnisse genügen den beiden unterschiedlichen Validitätskriterien – durch Verstehen erklären kann (vgl. Groeben 1986, 381 ff.).

Zum Abschluß dieser ersten Übersicht über die Ausgangspostulate des FST sei nochmals betont, daß innerhalb dieses Forschungsprogramms die methodenbedingte Mitkonstituierung eines Gegenstandes nicht als eine zu minimierende Beeinträchtigung, sondern als eine zu maximierende Chance für die psychologische Forschung begriffen wird. Der Forschungsprozeß wird daher nicht als neutral-abbildend verstanden, sondern seine gegenstandskonstitutive Funktion soll präskriptiv-konstruktiv aufgefaßt und ausgefüllt werden. Unter einer Reihe von programmatischen Vorgaben, die sich aus dem epistemologischen Subjektmodell als Gegenstandsvorverständnis herleiten lassen, wird im Erkenntnisprozeß das dialogische Verstehen dem Erklären menschlichen Handelns fundierend vorgeschaltet. Damit verbindet sich die Hoffnung, daß eine Psychologie, die ihre Theoriebildung und Technologie auf einen derartigen Erkenntnisprozeß bezieht, dazu beitragen kann, die Verwirklichungschancen der im Gegenstands-(vor)verständnis enthaltenen Annahmen zu erhöhen.

### 3. Was kann das FST lösen – und was nicht?

*(Norbert Groeben & Brigitte Scheele)*

Die skizzierten Ausgangspunkte und Umriss des FST sind mit erheblichem Engagement und großen Hoffnungen dargestellt worden. Beides, Engagement wie Hoffnung, basieren vor allem darauf, daß mit diesem Forschungsprogramm eine Vorstellung von ‚Psychologie‘ verbunden ist, die unserem Bild vom Menschen als Erkenntnis-Objekt und der mit diesem spezifischen ‚Objekt‘ befaßten Wissenschaft besser entspricht als die bisherige Psychologie. Dementsprechend haben wir uns bei der Begriffsexplikation des FST oben auch für die Variante mit dem größeren Innovationspotential entschieden, die sich auf bestimmte Menschenbildannahmen – nämlich des handelnden, reflexiven, möglichst autonomen Subjekts – stützt und zu entsprechenden Methodenkonsequenzen führt: vor allem der Einführung des hermeneutischen Wahrheitskriteriums für die Rekonstruktionsadäquanz von Subjektiven Theorien (Dialog-Konsens). Dieser Versuch, mit der Explizierung, Ausarbeitung und Propagierung eines FST auch relativ grundlegende Merkmale der Wissenschaftskonzeption in der Einzeldisziplin Psychologie zu verändern, hat dazu geführt, daß es anfangs (vgl. Groeben 1975; Groeben & Scheele 1977) z.T. mit der These eines ‚Paradigmawechsels‘ verbunden worden ist. Dabei impliziert der Begriff des ‚Paradigmas‘ einen Rückgang auf den revolutionstheoretischen Ansatz von Kuhn (1967) zur Entwicklung von Theorien bzw. wissenschaftlichen Disziplinen.

Kuhns Theorie der Wissenschaftsentwicklung wendet sich gegen das bis dato geltende Selbstverständnis der Wissenschaftler, daß Forschung über die Konkurrenz alternativer Theorien einen kumulativen Fortschritt des Wissens ermöglicht. Nach Kuhn ist es vielmehr so, daß in einer objektwissenschaftlichen Einzeldisziplin in der Regel *eine* Theorie beherrschend ist, die er als ‚Paradigma‘ bezeichnet (1967, 98ff.). Im Laufe der Diskussion hat er diesen Begriff durch das Konzept der ‚disziplinären Matrix‘ präzisiert (1977); die disziplinäre Matrix wird gebildet durch allgemein anerkannte symbolische Verallgemeinerungen, gemeinsame Modelle (z.B. Heurismen), gemeinsame Werte (z.B. methodologische Zielkriterien) und sog. Musterbeispiele („exemplars“ der Forschung auf operativ-konstruktiver Ebene: z.B. Versuchsanordnungen etc.). Eine in bezug auf diese vier Aspekte herrschende Theorie wird nach Kuhn im Regelfall durch die sog. ‚normale Wissenschaft‘ konstituiert, in der die Wissenschaftler versuchen, diese Theorie auszuarbeiten, Probleme der Erklärung und Vorhersage von Phänomenen mit Hilfe dieser Theorie zu lösen etc.: normale Wissenschaft als das ‚Lösen von Rätseln‘ innerhalb des herrschenden Paradigmas. Durch ein solches vor allem auf Bestätigung der herrschenden Theorie ausgerichtetes Rätsel-Lösen werden aber paradoxerweise der Sturz und die Überwindung des Paradigmas umso sicherer erreicht, weil die zunehmende Präzisierung Lücken und Anomalien der Theorie immer deutlicher erkennen läßt. Es kommt dann irgendwann zur Krise des herrschenden Paradigmas; in der ‚außerordentlichen Forschung‘ werden methodologische Zielkriterien problematisiert und neue Theorieansätze entwickelt – von denen schließlich einer das alte Paradigma verdrängt und sich an dessen Stelle als neues etabliert. Die Form dieser Verdrängung stellt eine revolutionäre Ersetzung dar, einen Paradigma-

wechsel. Unter der Voraussetzung dieses wissenschaftshistorischen Modells kann man dann z.B. für den Behaviorismus in der Psychologie einen krisenhaften Niedergang postulieren und zugleich den Wechsel zu eher kognitionspsychologischen Theorie-Richtungen postulieren (wie Attributionstheorie oder eben FST: s.o. die weite und enge Definition von 'Subjektiver Theorie').

Diese These vom Paradigmawechsel, der mit der Durchführung des FST verbunden sein könnte, hat zum Teil – leider – mehr Aufmerksamkeit und kontroverse Diskussion auf sich gezogen als die konstruktive Strukturierung des Forschungsprogramms selbst. Dabei ist die These nicht einmal innerhalb der Proponenten des FST unumstritten.

Am vehementesten wird sie vertreten in Groeben & Scheele 1977. Dabei wird notwendigerweise eine relativ grundsätzliche, abstrakte Analyseperspektive eingenommen, die vor allem unter Rückgriff auf das Dialog-Konsens-Kriterium andere Varianten im Bereich der kognitionspsychologischen Forschungstradition minder gewichtet (diskutiert werden z.B. Tolman, Piaget etc.). Schon Scheele (1981) aber gibt zum Beispiel bei der Rekonstruktion des konkreteren Problems der Selbstkontrolle das Paradigma-Konzept teilweise auf und spricht neutraler von einem Forschungsprogrammwechsel, für den sie allerdings gleichwohl zumindest eine quasi-paradigmatische Relevanz (sensu Herrmann 1976) ansetzt. Gänzlich ablehnend gegenüber der These vom Paradigmawechsel ist die Zwischenbilanz des FST von Dann (1983), der eher die Integrationskraft des Forschungsprogramms für vorhandene (und zukünftige) Entwicklungsrichtungen in der kognitionspsychologischen Forschung akzentuiert; allerdings tendiert er damit auch eher zu der weiten Begriffsvariante von Subjektiven Theorien.

Die Kritik an der These vom Paradigmawechsel besteht vor allem aus Variationen von zwei Argumenten (vgl. ausführlicher Groeben 1986, 365ff.):

1. Die Psychologie hat als Wissenschaft noch gar nicht den Zustand von beherrschenden Paradigma-Theorien erreicht – auch der Behaviorismus ist kein beherrschendes Paradigma in der Psychologie (man schaue nur die gleichzeitig relevante Psychoanalyse, Gesprächspsychotherapie und allgemein ‚Humanistische Psychologie‘ als sogenannte dritte Kraft an).
2. Das FST ist weder von den Menschenbildannahmen noch von der Methodik her so revolutionär, daß man es als neues Paradigma akzeptieren könnte – der Theorieansatz der Informationsverarbeitung oder des Kognitiven Konstruktivismus enthält z.B. durchaus vergleichbare Subjektmodell-Merkmale, die Modelle der Humanistischen Psychologie sind vergleichbar kommunikationsorientiert bzw. hermeneutische Traditionen einbeziehend!

Es lassen sich natürlich hierzu von seiten der Vertreter der Paradigmawechsel-These wieder Gegenargumente vorbringen, die aber an dieser Stelle nicht ausgeführt werden sollen (vgl. dazu Groeben 1986, 369ff. und unten Kap. 5.). Denn im Prinzip geht der Streit ja ‚nur‘ darum, ob man das im FST enthaltene

Innovationspotential als Reform- oder als Revolutionspotential bezeichnen bzw. konzipieren kann, darf oder soll. Und dies ist sicherlich eine Frage, die man ohne eine Lücke im Argumentationsgang der individuellen Einschätzung des Lesers überlassen kann – bzw. vielleicht am besten der Historie. Auch die Autoren dieses Buches sind sich bei dieser Frage nicht völlig bzw. nicht immer einig, weil selbst die intraindividuelle Konstanz nicht maximal ist, vielleicht ja auch gar nicht sein muß. Es soll daher im folgenden vom Innovations- oder Veränderungspotential des FST die Rede sein und dabei bewußt offenbleiben, ob dieses als ein Reform- oder Revolutionspotential einzuschätzen ist (bzw. sich erweisen wird). Wir sind allerdings der Meinung, daß keine der beiden Möglichkeiten ausgeschlossen ist und tendieren selbst (übereinstimmend) dazu, das Reformpotential möglichst hoch – in Approximation an ein Revolutionspotential – anzusetzen, d.h. das Forschungsprogramm so zu explizieren und zu konzipieren, daß es eine möglichst in- und extensive Veränderungsdynamik für die Psychologie besitzt.

Aus dem bisher Gesagten folgt, daß die Relation zwischen dem FST und bisherigen, z.B. verhaltenstheoretischen Forschungsprogrammen oder Theorien nicht einfach als eine Ersetzungsrelation anzusehen ist. Mit der Explikation des FST wird also nicht behauptet, daß dieses Forschungsprogramm alle Phänomene des psychologischen Gegenstandsbereichs anders und besser erklären kann, als das bisherige Theorieansätze vermögen bzw. vermocht haben. Die Rede vom *Innovationspotential des FST impliziert nicht die Behauptung*, daß dieses Forschungsprogramm *universell*, d.h. auf allen Teilgebieten der Psychologie, *eine größere Erklärungskraft aufweist als konkurrierende Theorieansätze*. Neue Theorien oder Forschungsprogramme treten sehr häufig in der Begeisterung des ersten Augenblicks am Anfang mit einem überzogenen, universellen Erklärungsanspruch auf, der dann im Laufe der Entwicklung der Theorie und der weiteren Forschung sukzessive zurückgenommen werden muß. Das entspricht durchaus der Rekonstruktion, wie sie Kuhn für die Phase der ‚normal science‘ vorgelegt hat (s.o.), in der durch ‚Rätsel‘-Lösen eines herrschenden Paradigmas dieses durch Aufweis der (empirischen) Anomalien indirekt selbst an seiner Überwindung arbeitet. Das gilt u.E. auch und gerade für behavioristische Theorieansätze, die mit einem (überzogenen) universalistischen Anspruch angetreten sind, der mittlerweile gerade aufgrund auch der empirischen Ergebnisse nicht mehr aufrechtzuerhalten ist (vgl. Groeben & Scheele 1977, 15 ff.; Scheele 1981, 25ff.). Diesen ‚Fehler‘ haben die Vertreter des FST von Anfang an zu vermeiden versucht – wenn dies auch häufig von den Kritikern übersehen worden ist. Von Beginn an wurde nicht nur konzediert, sondern konstruktiv herausgearbeitet, daß das ‚epistemologische Subjektmodell‘ z.B. für Zustände von Personen, mit denen sich etwa die klinische Psychologie befaßt, nicht gilt, zumindest nicht generell gilt (vgl. Groeben & Scheele 1977, Kap. IV.; prinzipiell Groeben 1986; einzelne Beispiele s. unten).

Nebenbemerkung: Dies widerspricht im übrigen auch nicht der Interpretation des Veränderungspotentials des FST in Richtung auf ein Revolutionspotential bzw. einen Paradigmawechsel. Wenn man mit Stegmüller (1973; 1980, 103) drei zentrale Leistungen eines neuen Paradigmas ansetzt, nämlich daß es die Anomalien des alten Paradigmas erklären, neue Probleme stellen und lösen sowie neue metatheoretische Zielideen und Methoden einführen muß, dann impliziert auch die Explikation von ‚Paradigmawechsel‘ nicht einfach eine Ersetzungsrelation. Vielmehr ist es so, daß das neue Paradigma, um die Qualifikation eines Erkenntnisfortschritts zu erreichen, den umfassenderen Theorieansatz darstellen muß, innerhalb dessen die alte Theorie subsumierbar ist, allerdings nurmehr als Spezialfall der generelleren neuen; so zum Beispiel wird auch als Relation zwischen der Newtonschen und Einsteinschen Physik angenommen, daß die Einsteinsche Relativitätstheorie nicht die Klassische Physik Newtons völlig außer Kraft setzt, sondern lediglich zu einem Spezialfall unter bestimmten Bedingungen macht. Genau dies ist es auch, was wir mit dem FST verbinden: daß das Menschenbild des reflexiven Subjekts das umfassendere, ‚normalere‘ ist, während das behavioristische Menschenbild des von der Umwelt kontrollierten, nicht-autonomen Subjekts als ein ‚a-normaler‘ Spezialfall einzuführen ist.

Die Leistungsfähigkeit des FST soll also dezidiert nicht als universelle angesetzt werden. Auf hohem Abstraktionsniveau kann man im Prinzip drei grundsätzliche Möglichkeiten in bezug auf die Erklärungskraft des FST ansetzen:

- Es liegen Subjektive Theorien beim Erkenntnis-Objekt vor, und diese Subjektiven Theorien sind überdies noch so korrekt, brauchbar (oder wie immer man das nennen will), daß sie als objektive Erklärung (des Wissenschaftlers) übernommen werden können – dies ist sicherlich der Optimalfall einer maximal rationalen Reflexivität des Erkenntnis-Objekts (s. im einzelnen unten Kap. 3.2. u. 3.3.).
- Es liegen Subjektive Theorien beim Erkenntnis-Objekt vor, aber sie sind inkorrekt; dennoch leiten die vorliegenden Subjektiven Theorien die Handlungen der Alltagstheoretiker derart, daß auf ihrer Grundlage eine objektive Erklärung besser möglich ist als ohne Kenntnis der Subjektiven Theorien (s.u. Kap. 3.3.).
- Es sind keine Subjektiven Theorien rekonstruierbar und dementsprechend ist auch der Rückgriff auf Subjektive Theorien nicht erklärungskräftig (s. das folgende Kap. 3.1.).

Diese drei Möglichkeiten sind zunächst einmal nur analytisch (logisch) unterscheidbare Kategorien; daß zwei davon zu einer Erklärungskraft des FST führen, heißt hinsichtlich der realen, empirischen Erklärungsmächtigkeit des Forschungsprogramms noch gar nichts. Denn es könnte sich ergeben, daß die erste logische Möglichkeit z.B. nur in 1 Prozent aller Fälle vorliegt, die zweite Möglichkeit vielleicht in 9 Prozent, dann fielen auf die dritte logische Möglichkeit 90 Prozent und das Forschungsprogramm wäre insgesamt – rein von der Häufigkeit der Explananda her – vergleichsweise unbrauchbar. Es ist natürlich

müßig zu betonen, daß wir uns eine andere Verteilung vorstellen; an dieser Stelle ausschlaggebend ist, daß wir auch den dritten Fall durchaus als mit der Konzipierung des FST vereinbar und darin enthalten ansetzen. Das bedeutet, das Veränderungspotential des FST wird von uns darin gesehen (vgl. Groeben 1986, 322ff.), daß:

- die Merkmale der Reflexivität und potentiellen Rationalität als die positiv zu wertenden ‚normalen‘ Charakteristika des psychologischen Erkenntnis-Objekts anzusetzen sind;
- dementsprechend mit der Erhebung der Reflexivität und Nutzung der potentiellen Rationalität zu beginnen ist und nur bei Scheitern dieser Versuche auf Theoriemodelle ohne diese Merkmale bzw. mit entgegengesetzten Merkmalen überzugehen ist;
- behavioristische und d.h. auf Verhalten ausgerichtete Theorieansätze also als Spezialfall anzusehen sind, die zudem noch einen Zustand des Erkenntnis-Objekts kennzeichnen, der unter normativen Gesichtspunkten als ein zu überwindender einzuordnen ist.

Das FST enthält damit zugleich eine Modellierung der Zuordnung von klassischen, eher verhaltenstheoretischen Theorieansätzen zu neueren, eher handlungstheoretisch-kognitivistischen Ansätzen (s. o. Kap. 2.1. und ausführlich Groeben 1986, 336ff.). Dabei unterstellen wir eine Akzentuierung des Erklärungswerts für bestimmte Gegenstandsbereiche und postulieren zugleich eine normativ bestimmte Reihenfolge der Theorieexplikation, -überprüfung und -anwendung, die in einer Vorordnung der Theoriemodelle besteht, welche von den Merkmalen der Reflexivität und potentiellen Rationalität des Menschen ausgehen. Nach unserer Einschätzung versuchen wir damit eine Optimierung, die sowohl einen unrealistischen Universalitätsanspruch für das FST vermeidet als auch das darin enthaltene Veränderungspotential möglichst vollständig ausarbeitet und in eine umfassende Konzeption einer Theoriestruktur für die Psychologie umzusetzen in der Lage ist.

Dementsprechend ist das Kapitel 3. aufgebaut, das die Leistungsfähigkeit und damit die vom FST aus zu stellenden Probleme und Antwortmöglichkeiten zum Thema hat: Im 1. Teil wird expliziert, für welche Problem- und Gegenstandsteilbereiche wir keine Lösungsansprüche mit diesem Forschungsprogramm verbinden; entsprechend wird hier von uns eine Erklärungskraft vor allem verhaltenstheoretischer Ansätze erwartet. Im 2. Teil wird die eher deskriptive Binnenstruktur der Reflexionen qua Subjektive Theorien expliziert, auf deren Grundlage dann im 3. Teil erläutert werden soll, auf welche Weise solche Subjektiven Theorien für die ‚objektive‘ wissenschaftliche Erklärung/Prognose/ Technologie herangezogen werden können; dieser Teil wird also die Struktur der beiden oben genannten grundsätzlichen Fälle ausdifferenzieren, in denen Subjektive Theorien zur wissenschaftlichen Erklärung herangezogen werden. Abschließend bietet der 4. Teil eine differenziertere Darstellung der Bewertung der Subjektiven Theorien unter den Kriterien wissenschaftlicher Rationalität und thematisiert noch einmal grundsätzlich das Rationalitätspro-

blem einschließlich der möglichen Beiträge, die das FST für die Veränderung des wissenschaftlichen Rationalitätsbegriffs leisten kann.

### *3.1. Probleme bzw. Gegenstandsbereiche ohne (direkten) Lösungsanspruch (Brigitte Scheele & Norbert Groeben)*

Ein erster Bereich von Phänomenen, für den die Unbrauchbarkeit des FST unmittelbar evident ist, ist derjenige der Reflexe. Alles, was sich dem willkürlichen, willentlichen Zugriff des menschlichen Subjekts entzieht, fällt nicht unter die Erklärungskraft des FST; das gilt für das FST wie prinzipiell für alle kognitionspsychologischen Erklärungsansätze. Für den Bereich der Reflexe sind daher praktisch ausschließlich verhaltenstheoretische Theorieansätze relevant, speziell z.B. das Modell des klassischen Konditionierens. Die eindeutige Veranschaulichung der Ungeeignetheit kognitionspsychologischer Erklärungsmodelle für den reflexologischen (Phänomen-)Bereich (als diametralem Gegensatz zum reflexiven Phänomen-Bereich) liegt darin, daß man um das reflexologische Phänomen wissen kann, sich u.U. dagegen verhalten will und mit seinem Wollen dennoch gegen den reflexologischen Automatismus unterliegt. Diese lebenspraktisch erfahrbare Irrelevanz des Wissens um das Phänomen und der Intention gegen seine Dynamik macht es vor aller empirischen Forschungsanstrengung unsinnig, für diesen Gegenstandsbereich von einer auch nur potentiellen Erklärungskraft des FST auszugehen.

Als Beispiel, das gerade auch diese praktische Irrelevanz erfahrung aufweist, ist etwa der Lidschlußreflex bei einem zugleich visuellen, akustischen und taktilen Schreckreiz zu nennen – z.B. dem Zusammenschlagen von Handflächen ganz nah vor dem Auge, so daß auch der dadurch ausgelöste Luftstrom das Auge trifft. Das reflexive Subjekt Mensch kann versuchen, gegen diese Auslöser das Wissen um das Phänomen einzusetzen, und wird trotzdem mit der Intention, die Augenlider nicht zu bewegen, 'unterliegen' (vgl. Foppa 1965, 17; Bredenkamp & Wippich 1977, I, 31ff.). Vergleichbares ist von (manchen) optischen Täuschungen bekannt: man kann um sie wissen und unterliegt ihnen trotzdem (z.B. der Müller-Lyerschen Täuschung etc.: Hochberg 1977, 71ff.; Goldstein 1984, 245f.), obwohl hier schon das interessante Phänomen auftritt, daß die Täuschungsintensität beim Wissen darum z.T. abnimmt; aber das soll jetzt nicht weiter verfolgt und diskutiert werden.

Dasjenige, was in Fällen wie den genannten den auch nur potentiellen Einfluß von Subjektiven Theorien ausschließt, ist das Automatische in der Reaktion des Subjekts auf die (Umwelt-)Reize. Dementsprechend liegt es nahe, von der spezifischen Klasse der Reflexe auf die generellere, größere Kategorie der Automatismen überzugehen und auch für diese einen Lösungsanspruch des FST von vornherein aufzugeben. Diese Konsequenz sieht auf den ersten Blick durchaus zwingend aus, doch die etwas genauere Analyse wird zeigen, daß sie nicht in jedem Fall berechtigt ist. Zunächst sei zur annäherungsweise Klärung dessen, was mit Automatismen gemeint ist, das Unterscheidungs-



merkmal zu Reflexen genannt: Reflexe verstehen wir als automatisch ablaufende Organismusreaktionen auf Umweltreize, die angeboren sind, während Automatismen erlernt sind. Auch für solche erlernten automatischen Reaktionen wird das FST vom Grundansatz her zunächst einmal keinen Erklärungsanspruch erheben.

Beispiel: Wenn z.B. jemand durch das dauernde Tragen einer Umkehrbrille den Automatismus erworben hat, beim Auftauchen eines Objekts am unteren Gesichtsfeldrand nach oben zu schauen, ist dies sicherlich kein Fall, für den ein FST sinnvoll mit Erklärungsversuchen aufwarten kann. Das manifestiert sich u.a. auch darin, daß man sehr wohl das Prinzip der Umkehrbrille kennen und sich willentlich darauf einstellen kann und dennoch eine geraume Zeit (bis zu zwei Wochen) braucht, um sich mit einer Umkehrbrille (auch z.B. einer seitenverkehrten) genauso sicher zu bewegen wie ohne – und man erreicht diese Sicherheit nur durch Gewöhnung/Übung, dann allerdings durchaus eine sehr große Sicherheit, die z.B. für Motorradfahren ausreicht (vgl. Kohler 1951; 1956). Genauso verhält es sich mit der Entwöhnung von der Umkehrbrille; auch hier reicht nicht eine Einsicht in die veränderten Verhältnisse aus, sondern es ist eine (wenn auch kürzere) Rück-Gewöhnungszeit vonnöten.

Für solche Prozesse und Probleme wollen wir mit dem FST generell keinen Lösungsanspruch erheben. Doch dieses Beispiel ist keineswegs erschöpfend für die Phänomene, die man mit dem Begriff ‚Automatismus‘ (in der Psychologie) zu bezeichnen gewöhnt ist. Man wird sicherlich auch den Bewegungsablauf, den ein Hochspringer im Flop-Stil erlernt hat, bei entsprechendem ‚Eingeschliffen-sein‘ als Automatismus bezeichnen; desgleichen den Bewegungsablauf, mit dem ein Erwachsener seine Schuhe zubindet, was er vermutlich in der frühen Kindheit erlernt hat; und auch die Reaktion eines Lehrers auf das Schwätzen eines Schülers, die je nach Situationsbedingungen in einem Ermahnen oder Übersehen bestehen kann, erfolgt nach jahrelanger Übung ‚automatisch‘! All dies sind Verhaltensweisen, die aufgrund einer Unzahl von Wiederholungen eingeschliffen sind und ‚automatisch‘ ablaufen. Dennoch ist ihre Relation zum FST nicht so unproblematisch, wie sie zunächst erscheinen mag. Auch wenn man generell bereit ist, Teilbereiche des psychologischen Gegenstands als solche zu akzeptieren, für die kein sinnvoller Lösungs- bzw. Erklärungsanspruch von seiten des FST erhoben werden kann, ist das Interessante und Aussagekräftigste doch die Grenze, bis zu der der Erklärungsanspruch aufgegeben werden muß. Und unter diesem Grenzaspekt sind die genannten Automatismus-Beispiele durchaus problematisch. Bei allen dreien wird man nämlich davon ausgehen können, daß zum Zeitpunkt des Erlernens oder der Entwicklung dieser automatischen Verhaltensweisen durchaus kognitive Anstrengungen geleistet werden mußten, um derartige Reaktionen zu entwickeln, zu erlernen und zu beherrschen. Das Kind, das das Schnürsenkel-Binden lernt, erwirbt dabei in der Regel durchaus erst ein, z.T. auch als Selbstinstruktion explizit verbalisiertes, Regelwissen: was es zuerst tun muß, was dann, in welcher Art etc. (Meichenbaum 1971; 1976). Soweit man Regeln in Abhängigkeitssequenzen eines

Vorher-Nachher ‚übersetzen‘ kann, handelt es sich dabei u.U. durchaus um die einfachsten Formen von Subjektiven Theorien. Noch deutlicher ist dies beim ‚Automatismus‘ des Hochspringers; gerade weil der Stil so ‚unnatürliche‘ Bewegungsabläufe enthält, wird der Springer in der Regel wichtige Merkmale dieses Ablaufs nur mit Unterstützung der Einsicht in das Prinzip erwerben: z.B. daß ein extremes Hohlkreuz beim Flug über die Latte notwendig ist, weil es nur so, da der Rücken der Latte zugewandt ist, möglich ist, daß der Schwerpunkt des gesamten Körpers zu jedem einzelnen Zeitpunkt des Fluges unterhalb der Latte bleibt, der Springer also höher springt als er seinen Schwerpunkt anhebt. Das ist außerdem der Grund, warum die Beine auch nicht zu früh hochgeklappt werden dürfen. Daß sie nicht zu spät geklappt werden dürfen, ist unmittelbar einsichtig, weil man sonst mit ihnen die Latte reißt; aber das Warten bis zum richtigen Zeitpunkt erfordert schon so etwas wie eine zumindest rudimentäre Subjektive Theorie. Noch einsichtiger ist das Vorliegen einer Subjektiven Theorie beim Berufsverhalten eines Lehrers; wenn er nicht einfach gedankenlos die Verhaltensweisen seiner eigenen Lehrer oder seines Mentors nachgeahmt hat, wird er zum Zeitpunkt des Erwerbs dieser Verhaltensweisen z.B. Zusammenhangsannahmen über bestimmte Situationsmerkmale und bestimmte Reaktionsweisen des Lehrers sowie der Schüler entwickelt haben, aus denen das situationsspezifisch unterschiedliche Reagieren auf einen schwätzenden Schüler resultiert.

Beispiel: So haben Wahl et al. (1983, 195) sichern können, daß bei der Störungssituation ‚Unruhe einzelner Schüler‘ am häufigsten als Reaktion von seiten des Lehrers ‚Aufforderung und Ermahnung‘ erfolgt und daß diese Reaktion in der konkreten Unterrichtssituation ohne eine differenziertere Handlungsantizipation, -planung oder -entscheidung abläuft (o.c., 171ff.); es ist vielmehr so, daß beim raschen Reagieren des Lehrers in Störungssituationen höchstens die kognitive Abbildung der Situation differenziert (und introspektiv zugänglich) ist, die verhaltensmäßige Reaktion aber durch die Situationsauffassung weitgehend determiniert erscheint (l.c.). Wahl führt dieses Phänomen selbst auf den hohen Automatisierungsgrad der Reaktionsweise zurück (1984, 46).

Unterschiede zwischen den drei Automatismen bestehen allerdings hinsichtlich der aktuellen Relevanz der Kognitionen bei der Durchführung der jeweiligen Verhaltens- bzw. Handlungsweise; und zwar sind die drei Beispiele bewußt so ausgewählt, daß sie auf dieser Dimension annäherungsweise ein Kontinuum mit zwei Extrempolen und einem relativen Mittelwert darstellen. Den einen Extrempol bildet das Schnürsenkel-Binden; hier dürfte ein Erwachsener auch auf Befragen bzw. aufgrund des Versuchs, sich die kognitiven Prozesse beim Erlernen der Fertigkeit zu vergegenwärtigen, kaum die damaligen kognitiven Zustände reproduzieren können. Abgesehen davon, daß sie vermutlich gedächtnismäßig nicht mehr erreichbar sind, sind sie außerdem mit größter Wahrscheinlichkeit für das kognitive Differenzierungsniveau des Erwachsenen von so großer Einfachheit (im Sinne von Simplizität), daß sie sowieso nicht als Subjektive Theorien klassifizierbar wären. Man braucht sich daher nicht weiter mit der

Frage zu befassen, ob eine gedächtnismäßige Evozierbarkeit vorliegt, sondern kann diesen Fall ohne Probleme als einen weiteren akzeptieren, für den vom FST aus kein Lösungsanspruch erhoben wird.

Ganz anders ist die Situation beim Hochsprung-Flop; hier wird eine auf Verbesserung des Bewegungsablaufs zielende Rückmeldung z.B. des Trainers im- oder explizit sehr wohl auf das Wissen bzw. die Subjektive Theorie des Hochspringers Bezug nehmen, um diesem den spezifischen Aspekt des Verbesserungsvorschlags verständlich und einsichtig zu machen – und ihn außerdem zu entsprechenden Verbesserungsversuchen zu motivieren. Wenn auch der *Bewegungsablauf* ‚automatisiert‘ werden soll, so schließt das in diesem Fall doch eine für die Steuerung der Bewegung, besonders die Steuerung von Veränderungen des Bewegungsablaufs, relevante Subjektive Theorie nicht aus, die auch durchaus aktuell vorliegen kann (und wirksam werden sollte). Dieser Fall stellt also den anderen Extrempol (von Automatismen) dar, für den durchaus vom FST aus ein Erklärungsanspruch erhoben werden kann. Ob er zu Recht erhoben wird, wäre natürlich als empirische Frage zu entscheiden.

Den Mittelwert auf dem Kontinuum nimmt das Beispiel des didaktischen Verhaltens-Automatismus eines Lehrers ein; hier dürfte die bei der Entstehung entwickelte Subjektive Theorie im aktuellen Vollzug, bedingt gerade durch die Automatisierung, nicht relevant sein. Aber wenn man dem Lehrer etwa durch Nachfragen das konkrete Verhalten wieder zum Problem werden läßt, wird er sehr wohl in der Lage sein, die ursprüngliche Subjektive Theorie zu rekonstruieren. Das Problem besteht hier darin, daß diese Subjektive Theorie nicht unmittelbar handlungsleitend ist, d.h. für das Auftreten und die Qualität des didaktischen Verhaltens keine Antezedensbedingung darstellt, weswegen z.B. Bromme (1983; 1984) solches Verhalten als ‚didaktische Routine(n)‘ benennt und dafür die ‚Theorie-Metapher‘ als problematisch ablehnt (vgl. auch Mandl & Huber 1982, 9f.; Ulich 1982, 85ff.). Aber die Subjektive Theorie ist (u.U.) die zentrale Antezedensbedingung bei der *Genese* der Handlungsweise gewesen, die durch den Automatismus zu einer Verhaltensweise wird. Die Erklärung der Handlungsgenese und des aktuellen Handlungs-/Verhaltensvollzugs fallen also auseinander, und es stellt sich die Frage: Soll man nun vom FST aus dafür einen Lösungsanspruch behaupten oder nicht?

Die Antwort auf diese Frage hängt natürlich auch von dem postulierten Begriff der Subjektiven Theorie ab: Die engere Begriffsvariante (vgl. o. 2.2.) spricht von aktualisierbaren Kognitionen (spezifischer Qualität) – Aktualisierbarkeit würde in dem Beispiel der didaktischen Lehrer-Routine nun durchaus vorliegen, also wäre grundsätzlich ein Erklärungsanspruch möglich. Auch im Rahmen der weiten Begriffsversion lassen sich ähnliche Differenzierungen vornehmen; so konzentriert etwa Bromme (1985) die Ablehnung der ‚Theorie-Metapher‘ auf elementare Operationsebenen innerhalb von Lehrerrouninen (er nennt das einen ‚horizontalen Schnitt‘: o.c., 190), während für zeitlich abgrenzbare Teilhandlungen (‚vertikaler Schnitt‘) auch des ‚automatisierten‘ Lehrerhandelns durchaus ‚berufsbezogenes Wissen‘ erfaßbar sein kann (l.c.).

Wieder ist u.E. nicht die Antwort auf diese Frage das Wichtigste, sondern daß die Grenze für den Lösungsanspruch des FST durchaus *innerhalb* der Kategorie der Automatismen verläuft. Es gibt Automatismen, die im Extremfall auch gegen kognitive Einsichten ablaufen, und solche, die sich ohne (aktualisierbare/rekonstruierbare) kognitive Einsichten vollziehen; für diese wird vom FST kein Lösungs- bzw. Erklärungsanspruch erhoben. Es gibt aber auch automatische bzw. ‚routinisierte‘ Verhaltensweisen, die sozusagen ‚abgesunkene‘ Handlungen sind, für die zum Entstehungszeitpunkt Subjektive Theorien relevant waren; und schließlich solche Verhaltensweisen/Handlungen, bei denen ein ‚automatisches‘ Eingeschliffensein gleichzeitig mit der (eingeschliffenen oder einzuschleifenden) Steuerung durch kognitive Wissensstrukturen vorliegt. In diesen Fällen kann man für das FST durchaus Erklärungsansprüche zulassen, je nachdem ob man die aktuelle oder genetische Relevanz der Subjektiven Theorie in den Vordergrund stellt.

Der Argumentationsgang hat jetzt, wie von selbst, wieder den Verlauf genommen, der eingangs unter der Perspektive des Veränderungspotentials generell skizziert worden ist. Auch wenn man davon ausgeht, daß es Teilbereiche gibt, für die kein Lösungsanspruch von seiten des FST besteht, und als solche Teilbereiche grundsätzlich die Phänomene der Reflexe und Automatismen ansetzt, zeigt die etwas genauere Analyse dennoch, daß man selbst im Bereich der Automatismen/Routinen nicht notwendig von einer Unbrauchbarkeit des FST ausgehen muß, sondern durchaus auch hier zunächst einmal die Brauchbarkeit kognitionspsychologischer Forschungsprogramme zu prüfen ist. Auch automatisch ablaufende Prozesse schließen den Einfluß kognitionspsychologischer Variablen bzw. Bedingungen (wie Subjektive Theorien) *nicht notwendig* aus. Generell führt das dazu, daß man sehr wohl gerade behavioristische Automatismus-Annahmen kritisch daraufhin analysieren muß, inwiefern sie berechtigterweise die Irrelevanz kognitionspsychologischer Einflußbedingungen unterstellen, oder ob nicht solche Bedingungen zugleich mit den verhaltens-theoretischen Erklärungen relevant bzw. sogar anstelle von Automatismus-Annahmen anzusetzen sind. Dies gilt, wie eine Fülle von bisherigen behaviorismuskritischen Analysen aufgewiesen hat, vor allem hinsichtlich des Automatismus, der für die kontrollierende Wirkung der Umweltreize auf das menschliche Individuum behauptet wird. Diese ursprüngliche Kernannahme des verhaltens-theoretischen (behavioristischen) Forschungsprogramms ist mittlerweile in praktisch allen Teilbereichen revidiert worden: von der Wahrnehmungs- bis zur Sprachpsychologie, von der Motivations- bis zur Lernpsychologie, von der Denk- bis zur Sozialpsychologie. An vielen Stellen ist stattdessen die Auffassung getreten, daß die Wirkung der Umweltreize eben gerade nicht automatisch erfolgt, sondern notwendigerweise nur über die Vermittlung von Hypothesen des reflexiven Subjekts Mensch über die Zusammenhänge von Umweltreizen (als -konsequenzen) und Verhaltensweisen bzw. Handlungen. Das heißt, daß diese Wirkungen gerade nicht automatisch eintreten, sondern nur, wenn dem menschlichen Subjekt entsprechende Zusammenhänge bewußt werden, wenn es

diese Zusammenhänge bemerkt; damit ist das Problem der ‚awareness‘ innerhalb von empirischen Überprüfungsdesigns angesprochen.

Das klassische Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Forschung zur ‚awareness‘ beim verbalen Konditionieren. ‚Awareness‘ heißt dabei, daß die Vpn bemerken, welche Art von Items (Plurale, Substantive, Verben oder dergl.) in einem Experiment, das als Assoziationsversuch ausgegeben wird, de facto vom V1 verstärkt werden. Durch entsprechende differenziertere Untersuchungsdesigns konnte von kognitionspsychologischer Seite nachgewiesen werden, daß diese ‚awareness‘ (und damit das Aufstellen von Hypothesen über die Verstärkungscontingenzen auf seiten der Vpn) die entscheidende unabhängige Variable für die beobachtbaren Effekte darstellt; das bedeutet, daß die Verstärkung beim verbalen Konditionieren gerade nicht automatisch abläuft, sondern das Hypothesisieren der Vp über die Versuchssituation eine notwendige Antezedensbedingung für deren Wirksamkeit ist (vgl. Holzkamp 1972; Brewer 1974; Groeben & Scheele 1977).

Das ‚awareness‘-Problem ist für die Kritik nicht-kognitionspsychologischer Forschungsprogramme wegen des technologischen Aspekts von besonderer Bedeutung; es ist nämlich nicht nur eine akademische Frage, ob in den einschlägigen Versuchsanordnungen ‚awareness‘ mehr oder minder systematisch behindert bzw. ausgeschlossen wird und ob dadurch der Bewährungsgrad für die ‚Automatismus‘-Annahme der verhaltenstheoretischen Ansätze artifiziell überschätzt wird. Denn eine solche Überschätzung wirkt sich auch bei der Anwendung von verhaltenstheoretischen Ansätzen aus: indem mit deren Anwendung zugleich Bedingungen von ‚Umwelt‘ geschaffen werden, die – zumindest tendenziell – in Richtung auf die Ausschaltung von ‚awareness‘ und d. h. von Reflexivität sowie Subjektivität wirksam sind. Es besteht daher die Gefahr, daß durch Anwendung von Verhaltenstheorien, die ungerechtfertigt einen Automatismus zwischen Umweltreizen und menschlichem Verhalten unterstellen, die (menschliche) Realität in Richtung auf A-Reflexivität und damit auf eine ‚organismische Reduktion‘ des Menschen verändert wird; und diese Reduktionismusgefahr ist der Rechtfertigungsgrund dafür, warum im FST konstitutiv die Forderung verankert ist, zunächst mit Theorien und Forschungsansätzen zu beginnen, die von einer möglichen Reflexivität (und Rationalität) des menschlichen Subjekts ausgehen, und erst im Fall, daß solche Theorien keine Erklärungskraft bzw. kein (praktisches) Lösungspotential aufweisen, auf behavioristische Verhaltenstheorien überzugehen (s. oben die generelle Fassung des Veränderungspotentials des FST; im einzelnen Groeben 1986, 151ff., 322ff.).

Dabei enthält das FST durchaus, wie die herausgearbeiteten Beispiele verdeutlichen, als konstitutive Teilmenge seiner Annahmen die These, daß es Teilbereiche des psychologischen Gegenstandsbereichs gibt, in denen dieser Übergang sinnvoll und notwendig ist, in denen also nur der Einsatz verhaltenstheoretischer Theoriemodelle zum Erfolg führt, und zwar sowohl hinsichtlich der grundlagenwissenschaftlichen Erklärungskraft als auch in bezug auf die lebens-

praktische Anwendungsrelevanz! Allerdings werden diese Teilbereiche innerhalb des FST nicht als der modale Normalfall angesehen, sondern als a-modale Spezial- bzw. Sonderfälle. Nach dem bisher Erarbeiteten lassen sich zwei grundsätzliche Kategorien solcher Spezialfälle unterscheiden:

- Das eine sind die Reflexe und Automatismen, die sozusagen den organismischen ‚Grund‘ des menschlichen Subjekts darstellen, also Verhaltensweisen, die ohne die Beteiligung von kognitiven Prozessen ablaufen (bzw. unabhängig von oder sogar trotz solcher Beteiligung, s. Beispiele oben).
- Das zweite sind solche Verhaltensweisen, bei denen ein Automatismus (zwischen Umweltreizen und ausgelöstem Verhalten) besteht, obwohl dies von den Möglichkeiten des menschlichen Subjekts her nicht nötig wäre; es handelt sich dabei um Verhalten, das auf die eine oder andere Art und Weise eine Form von Regression darstellt – und zwar im Sinne des lerntheoretischen Regressionsbegriffs als Rückgang auf frühere, weniger komplexe, hier auch weniger kognitive, Verhaltensweisen (die ebenfalls trotz vorliegender Kognitionen unabhängig von diesen bzw. sogar gegen diese ablaufen (können)).

Für ‚die eine oder andere Art und Weise‘ lassen sich dabei wiederum zwei prinzipielle Differenzierungsmöglichkeiten angeben, und zwar entsprechend der grundlegenden Situationismus-Dispositionismus-Kontroverse:

- – zum einen der Situationsaspekt,
- – zum anderen der Persönlichkeitsaspekt.

Unter ‚Situationsaspekt‘ sind als Bedingungen für die genannte Regressivität vor allem *Intransparenz-Situationen* zu nennen, beim ‚Persönlichkeitsaspekt‘ handelt es sich primär um *Desintegrationsphänomene*, und zwar insbesondere um die Desintegration von Kognition und Emotion bzw. Desintegration von Emotion/Kognition einerseits versus Verhalten andererseits. Auf diese beiden Teilbereiche, für die das FST ebenfalls dezidiert keinen Lösungsanspruch erheben kann und soll, also auf Intransparenz-Situationen und Personen mit Desintegrations-Phänomenen, soll nun noch abschließend eingegangen werden.

Daß Intransparenz-Situationen für kognitionspsychologische Theorieansätze keine großen Erklärungsmöglichkeiten bieten, ist schon in der ersten diesbezüglichen Kontroverse (zwischen Tolman und Hull) deutlich geworden. Tolman hat z.B. mit seinem bekannten 3-Wege-Versuch nachgewiesen (vgl. Tolman & Honzik 1930), daß Ratten eine ‚kognitive Landkarte‘ erwerben und auf dieser Grundlage bei einer Barriere, die sowohl den kürzesten als auch den zweitkürzesten Weg zum Ziel (Futter) versperrt, gleich vom kürzesten auf den längsten Weg umzuschalten in der Lage sind – ganz entgegen dem lerntheoretischen Konzept der Habit-Hierarchie, nach dem der Organismus die Hierarchie der Wege entsprechend der Leichtigkeit/Schwierigkeit völlig durchlaufen müßte. Dennoch hat Hull eben solche Gewohnheitshierarchien mit Hilfe eines vergleichsweise komplexen Labyrinths nachgewiesen (vgl. Hull 1952, 290). Ein

solches Labyrinth ist allerdings bereits für den Menschen relativ undurchschaubar, nach unseren Erfahrungen z.B. durchaus auch für Studierende, die daran das Konzept der Gewohnheits-Hierarchien lernen sollen; für Ratten dürfte es im Hinblick auf die Möglichkeit ‚kognitiver Landkarten‘ schlicht eine (unerfüllbare) Überforderung darstellen. Ähnlich lassen sich die Unterschiede zwischen den empirischen Ergebnissen der Gestalttheorie (z.B. in den Affenversuchen Köhlers) und den behavioristischen Lerntheorien u.E. vor allem auf die Unterschiede in den Versuchsanordnungen zurückführen. In gestalttheoretischen Untersuchungssituationen sind alle für die Lösung eines Problems relevanten Informationen enthalten und überschaubar, in behavioristischen Versuchsanordnungen nicht. Und die konkurrierenden Ergebnisse zwischen kognitions- und verhaltenstheoretischen Ansätzen erlauben dann unter Rückgriff auf die Unterschiede der Versuchsanordnungen (der ‚exemplars‘ nach Kuhn) die Konsequenz: Beim menschlichen ‚Organismus‘ ist eine Irrelevanz von kognitiven Antezedensbedingungen systematisch unter Intransparenz-Situationen festzustellen; dementsprechend ist davon auszugehen, daß für solche Situationen das FST keine (oder nur eine eingeschränkte, s.u.) Relevanz besitzt und in diesem Fall der Übergang zu eher verhaltenstheoretischen Theoriemodellen sinnvoll bzw. notwendig ist.

Beispiele: Es gibt durchaus auch für den (erwachsenen) Menschen kognitiv überfordernde Situationen, die wegen Unvollständigkeit oder Widersprüchlichkeit der Informationen intransparent zu nennen sind und den Aufbau von (adäquaten) Subjektiven Theorien verhindern. Dazu gehören etwa unlösbare Aufgaben, die Hilflosigkeit zur Folge haben können (Seligman 1975/79; Heckhausen 1980, 495ff.), wenn auch die Globalität, Stabilität etc. dieser Reaktion von subjektiv-theoretischen Mediator-Attributionen abhängt (Abramson et al. 1978; Seligman 1983).

Außerdem fallen unter die Kategorie der Intransparenz-Situation sicherlich all jene Situationen, in denen durch emotionale Streßbedingungen eine zureichende Verarbeitung eventuell durchaus vorhandener Informationen unmöglich wird; der prototypische Fall einer solchen aktuellen Intransparenz dürfte bei Panik vorliegen, die zu regressiv-planlosem, hyperaktivem Verhalten führt (vgl. Stampler 1982; Dittrich et al. 1983). Im Übergangsbereich zu persönlichkeitsbedingten Regressionen dürften impulsive Verhaltensweisen liegen, bei denen ebenfalls eine Handlungsleitung ‚durch klar bewußte Kognitionen‘ fehlt (Mandl & Huber 1982, 8).

Allerdings ist auch hier wieder eine Einschränkung angebracht. Die Tatsache, daß eine Situation weitgehend intransparent ist, muß nicht notwendig bedeuten, daß das FST für menschliche Handlungen in dieser Situation keine Erklärungskraft besitzt; denn es ist prinzipiell möglich, daß sich das reflexive Subjekt Mensch trotz der Intransparenz Gedanken macht, Hypothesen aufstellt etc. und diesen Hypothesen entsprechend handelt. Die Hypothesen mögen wegen der Intransparenz falsch im Sinne von nicht realitätsadäquat sein, aber das Handeln ließe sich gleichwohl unter Rückgriff auf diese Hypothesen erklären. Wieder einmal impliziert das FST die Forderung, zu überprüfen, ob sich nicht

die Reflexivität des Menschen durchsetzt und zu kognitiven Prozessen führt, die – wenngleich wegen der Situationsbeschränkung inkorrekt – dennoch die Handlungen des Menschen leiten (s.u. ausführlicher: Kap. 3.3.).

Daß diese Forderung nicht nur eine logische Möglichkeit ist, sondern sehr wohl eine beachtenswerte psychologische Realität darstellt, hat interessanterweise gerade die methodologisch-empirische Forschung zum psychologischen Experimentieren nachgewiesen. Denn das psychologische Experiment ist wegen der methodologischen Forderung nach Kontrolle der nicht-thematischen (nicht-variierten) Variablen in Verbindung mit den oben explizierten Automatismus-Annahmen stark darauf ausgerichtet, möglichst alles bis auf die relevanten Antezedensbedingungen auszublenden. Da das Experiment, vor allem das Laborexperiment, eine ‚ideale‘ störungsfreie Situation bzw. Realität (im Sinne z.B. der Vorstellung des freien Falls im Vakuum) herzustellen versucht, führt das bei Human-Experimenten dazu, daß der Vp möglichst wenig Informationen gegeben und so weitgehend intransparente Situationen aufgebaut werden. Dieses methodenbegründete Intransparenz-Streben wird in der amerikanischen Methodologie häufig ‚deception‘ (Täuschung) genannt, und zwar in den beiden Versionen: Täuschung über den Versuchszweck, d.h. die Untersuchungshypothesen, sowie Täuschung über die Tatsache der Teilnahme an einem Experiment überhaupt. Im deutschen Sprachraum heißen diese beiden Versionen (etwas weniger bewertend und damit abwertend): halbwissentliches und unwissentliches Experiment. Welche Sprachvariante man auch vorzieht, ist für unseren Argumentationszusammenhang gleichgültig; das Relevante stimmt überein, nämlich daß dem Erkenntnis-,Objekt‘ möglichst wenig Möglichkeiten gegeben werden sollen, eventuell störende Hypothesen über Ziel und Zweck des Experiments zu entwickeln, um durch die Ausschließung solcher Hypothesen einen möglichst ‚reinen‘ Fall der Wirkung der thematischen Antezedensbedingungen (qua Unabhängige Variablen) zu realisieren. Dies ist nach unserer Einschätzung ein paradigmatischer Beispielfall für Situations-Intransparenz. Und die Ergebnisse der methodenkritischen Forschung zur Wirksamkeit dieser Intransparenz-Strategien lesen sich wie ein einziges Plädoyer für das FST; denn es gelingt den psychologischen Experimentatoren mitnichten, das reflexive Subjekt Mensch in der Rolle des Erkenntnis-,Objekts‘ vom Reflektieren abzuhalten, es ‚naiv‘ zu halten bzw. es am Entwickeln von Hypothesen zu hindern. Im Gegenteil, die Vpn psychologischer Experimente hypothesisieren nachweislich so intensiv über die mutwillig intransparent gehaltene Experimentalsituation, ja gerade über solche Situationen, in denen zu wenig Informationen gegeben werden, daß man als Fazit aus der Forschung zur Sozialpsychologie des Experiments wohl wirklich nur die desillusionierende Konsequenz ziehen kann: ‚Es gibt keine naiven Versuchspersonen, höchstens naive Versuchsleiter.‘

Daß der Mensch auch in der Rolle der Versuchsperson alle möglichen Informationen zum Aufstellen von Hypothesen über seine Umwelt zu nutzen versucht, wird in allen einschlägigen Überblickswerken zur Sozialpsychologie des Experi-



ments herausgestellt (vgl. Friedman 1967; Timäus 1974; Mertens 1975; Gniech 1976; Mertens & Fuchs 1978; Bungard 1980). Als Quellen für solches experimental-methodisch unerwünschtes Hypothesengenerieren (der Vp), die dementsprechend ‚Artefakt-Dimensionen‘ genannt werden, lassen sich die folgenden drei wichtigsten Kategorien aufführen (vgl. Maschewsky 1977):

- demand characteristics: Das sind in der Experimentalsituation bzw. dem Versuchsmaterial implizit enthaltene Aufforderungsmerkmale, die dem Versuchsteilnehmer Hinweise auf die dem Experiment zugrundeliegende Versuchshypothese geben (können: Orne 1962; 1969);
- experimenter effects: Damit wird vor allem der Einfluß bezeichnet, den die Hypothesen und Erwartungen des Versuchsleiters auf den Versuchsteilnehmer ausüben können, indem letzterer die V1-Erwartungen aus der sozialen Interaktion entnehmen bzw. erschließen kann (Rosenthal 1963);
- die Voreinstellung der Versuchsperson: Hier ist primär die Richtung wichtig, die der Versuchsteilnehmer motivational mit den erschlossenen Hypothesen verbindet; die ‚gute Vp‘ versucht, die Untersuchungshypothese zu erraten und sich entsprechend zu verhalten, die ‚negativistische Vp‘ bemüht sich dagegen, die (vermutete) Versuchshypothese zu widerlegen, d.h. ihre Bewährung zu sabotieren.

Es ist also festzuhalten, daß Intransparenz-Situationen *prinzipiell* einen Teilbereich darstellen, in dem das FST keinen Erklärungsanspruch oder wenig Lösungspotential postulieren kann und daher der Übergang auf verhaltenstheoretische Erklärungsmodelle geboten ist; dies gilt aber nicht zwangsläufig, weil auch in Intransparenz-Situationen das reflexive Subjekt Mensch u.U. Hypothesen über die Situation entwickelt, die unabhängig von ihrer Realitätsadäquanz das Handeln steuern. Die Grenze zwischen solchen Situationen, die eine Regression auf Verhaltensweisen unter Umweltkontrolle zur Folge haben, versus solchen, die zu einer reaktanten Reflexion über die Situation und damit zu hypothesengesteuerten Handlungsweisen führen, ist empirisch zu erforschen und zwar wiederum, indem zunächst von der potentiellen Reflexivität auszugehen ist und erst beim Nachweis ihres Fehlens der Wechsel auf a-reflexive Erklärungsansätze vorgenommen werden sollte.

Mit einer solchen Reihenfolge der Erklärungsmodelle und ihrer Anwendung in der Forschung wäre die in der bisherigen Forschung vorherrschende Sequenzstruktur umgedreht. Bislang wird nämlich noch viel zu sehr von möglichst einfachen, nicht-komplexen (Verhaltens-)Einheiten ausgegangen, was im Laufe des jeweiligen Forschungsprogramms dann eine Erweiterung um mehr kognitive bzw. sogar subjektiv-theoretische Dimensionen erforderlich macht; auch das oben angeführte Forschungsprogramm zur erlernten Hilflosigkeit ist ein Beispiel dafür, bei dem zuerst mit eher konditionierungstheoretischen Ansätzen begonnen wurde, was schließlich die ‚attributionstheoretische Reformulierung‘ notwendig machte. Groeben hat diese ‚unter Komplexitätsaspekten kopfstehende Problemlösestruktur der psychologischen Forschung‘ (1986, 20ff.) als Manifestation eines nicht vollständig überwundenen Molekularismus und Objektivismus kritisiert. Es sei hier noch einmal betont, daß wir im Gegensatz dazu mit dem FST eine problemlöseadäquate Komplexitäts-Sequenzstruktur verbinden, die von den komplexeren Handlungs-Einheiten ausgeht

und nur, wenn damit kein befriedigendes Erklärungspotential erreichbar ist, auf weniger komplexe Einheiten und Erklärungsmodelle (z.B. verhaltens-theoretischer Provenienz) übergeht (vgl. zur generellen wissenschaftstheoretischen Rechtfertigung Groeben 1986, 145ff.; 322ff.).

Als letzter Teilbereich, für den kein Lösungsanspruch des FST zu erheben ist, fehlt jetzt noch der Persönlichkeitsbereich, der durch Desintegration von Kognition und Emotion bzw. Verhalten gekennzeichnet ist. Die Charakterisierung dieses Persönlichkeitsbereichs mit dem Desintegrationsmerkmal ergibt sich implizit aus der Explikation der Menschenbildannahmen des FST im Rahmen einer handlungstheoretischen Perspektive (s. o. 2.1.; vgl. auch Dann et al. 1982, 225f.); denn die handlungstheoretische Perspektive setzt eine Mindest-Integration zwischen Kognition, Emotion und Ausführungsaspekt (des Handelns) voraus, ohne die Kognitionen und Emotionen eben nicht als handlungsleitend anzusetzen sind.

Auch die Unterscheidung von Verhaltens- vs. Handlungsbegriff ist oben (Kap. 2.1.) so eingeführt worden, daß immer dann, wenn keine handlungssteuernden Kognitionen hinsichtlich Motiven sowie Überzeugungen angesetzt werden können, von Verhalten (bzw. Tun) die Rede sein soll.

Dieses Konzept ‚keine handlungssteuernden Kognitionen‘ kann sich logisch wiederum zumindest in zwei Varianten manifestieren: Zum einen im Fehlen von Kognitionen überhaupt (die dann natürlich auch nicht handlungssteuernd sein können); dies ist der Fall bei den oben umrissenen Teilbereichen der Reflexe, Automatismen und Intransparenz-Situationen, für die keine Erklärungskraft des FST beansprucht wurde. Zum anderen in der Existenz von Kognitionen, die aber nicht handlungssteuernd wirksam werden; dies ist der Fall der Desintegration, der hier thematisch ist. In seinen extremen Ausprägungsformen dürfte dieser Desintegrations-Fall vor allem im Bereich der Klinischen Psychologie relevant sein.

Das paradigmatische Beispiel dafür wären z.B. zwanghafte Verhaltensweisen im Rahmen von psychischer Erkrankung (Phobien etc., bei denen der Klient z.B. weiß, daß Spinnen ‚nichts tun‘, und trotzdem phobische Angstzustände bekommt: Marks 1969; Mavissakalian & Barlow 1981). Auch Suchtverhalten ist, zumindest im Endstadium, durch eine solche ‚Einsicht‘ gekennzeichnet, die dennoch nicht verhaltenswirksam wird (vgl. Miller 1980).

Die Beispiele und die theoretische Explikation des Desintegrations-Problems machen deutlich, daß an dieser Stelle relativ zwingend von einer unzureichenden Brauchbarkeit des FST auszugehen ist; wenn wirklich eine Desintegration zwischen Verhaltensweisen und Kognitionen vorliegt, die eine (handlungs-)leitende oder -steuernde Funktion der Kognitionen ausschließt, wäre ein Lösungsanspruch des FST theoretisch relativ sinnlos. Es muß vielmehr durch die Anwendung anderer (eventuell verhaltenstheoretischer) Theorie- (bzw. Thera-

pie-)Ansätze diese Steuerung und als deren Voraussetzung die Integration von Emotion und Verhalten mit den Kognitionen erst hergestellt werden. Darin ist nun allerdings trotz der zugestandenen (direkten) Irrelevanz des FST für solche Persönlichkeitsstrukturen/-charakteristika doch noch ein gewisses Veränderungspotential enthalten: indem nämlich für die Anwendung der verhaltenstheoretischen Ansätze die Ausrichtung auf die Wiederherstellung der Handlungskompetenz (in Form der Integration von Kognition, Emotion und Handeln/Verhalten) gefordert wird. Das bedeutet, daß auch z.B. in der Therapiepraxis die verhaltenstheoretischen Therapiemodelle, soweit sie denn am Anfang nötig sein sollten, sukzessive zu ergänzen und ersetzen sind durch eher kognitionspsychologische bzw. epistemologisch orientierte. Diese Perspektive macht noch einmal deutlich, was oben bei der Einführung der Beispiele schon angedeutet wurde: nämlich daß wir hier zur Kennzeichnung von Gegenstands(teil)-bereichen, für die kein Lösungsanspruch des FST behauptet wird, relativ eindeutige Extremformen von Intransparenz und Desintegration diskutiert haben. Das impliziert keineswegs die Vorstellung, der psychologische Gegenstand sei vor allem durch solche dichotom zu unterscheidenden (Extrem-) Formen von Transparenz versus Intransparenz, Integriertheit versus Desintegration zu kennzeichnen. Vielmehr gehen wir davon aus, daß auch hinsichtlich dieser Dimensionen für die realen Phänomene ein Kontinuum zwischen den Extrempolen anzusetzen ist. Wie schon an anderen Stellen ist dabei wiederum festzuhalten, daß die entscheidende Frage darin besteht, theoretisch und empirisch die Grenze festzustellen, bis zu der auf diesen Kontinua (von Transparenz–Intransparenz und Integration–Desintegration) die Anwendung des FST fruchtbar ist bzw. ab der sie nicht brauchbar ist. Auch in bezug auf die Intransparenz- und Desintegrations-Problematik gelten also die beiden schon mehrfach postulierten Grenz- und Möglichkeitsaspekte: Wir streiten nicht ab, daß es Grenzen für die Brauchbarkeit des FST gibt (Intransparenz- und Desintegrationssituationen); zugleich postulieren wir aber dadurch, daß wir vom FST auszugehen vorschlagen, mit Engagement, daß der jeweilige Gegenpol (nämlich der Transparenz sowie der Kognitions-Emotions-Handlungs-Integration) als der für den Menschen *normale* Fall anzusetzen ist!

Dazu gehört dann z.B. auch, daß wir natürlich Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen der Intransparenz und Desintegration für möglich halten. Das Beispiel der Panik legt solche Verbindungen der beiden Dimensionen durchaus nahe: Es kann Situationen geben, die so intransparent sind, daß emotionaler Streß sehr schnell zu so drastischen Verschlechterungen der Informationsverarbeitung führt, daß panikartige Reaktionen entstehen etc. Dies als den nicht-normalen Fall des Menschlichen zu begreifen, erlaubt es aber, in bezug auf die problematischen Dimensionen generelle Zielideen zur ‚Verbesserung‘ von Welt bzw. Existenz zu entwickeln, etwa:

- die objektive, z.B. ökologische, Transparenz künstlicher Umwelten verbessern;
- die subjektive Transparenz erhöhen, indem ökologische Transparenz ausgenutzt wird bzw. Strategien der kognitiven Strukturierung gestärkt/erlernt werden;

- dispositionelle, z.B. durch Sozialisation erworbene Desintegration von Emotion, Kognition und Verhalten(saspekten) überwinden!

In solchen Zielsetzungen kommt die prinzipielle präskriptive Dynamik zum Ausdruck, die wir unabhängig von allen Grundproblemen mit dem FST verbinden (vgl. zur generellen Rechtfertigung Groeben 1986, 416ff.).

Zusammenfassend kann man festhalten, daß es grundsätzlich drei (Problem-) Bereiche gibt, für die von seiten des FST kein (direktes) Lösungs- bzw. Erklärungspotential zu beanspruchen ist:

- automatisch ablaufendes (von Umweltreizen abhängiges) Verhalten: von angeborenen Reflexen bis zu erworbenen, ‚eingeschliffenen‘ Routinen;
- Intransparenz-Situationen, die den Aufbau bzw. die Wirksamkeit von (komplexen) Kognitionsstrukturen behindern bis ausschalten;
- Zustände der Desintegration von Kognition und Verhalten (bzw. Kognition/Emotion und Verhalten), die trotz eventuell vorliegender Subjektiver Theorien deren Handlungsleitung verhindern.

Die Diskussion hat allerdings auch ergeben, daß in allen drei Fällen nicht apodiktisch auf eine Theoriemodellierung innerhalb des FST verzichtet werden sollte; vielmehr ist zu prüfen, ob in diesen Bereichen ein indirektes Lösungspotential des FST vorhanden ist. Das kann beim ersten Problembereich z.B. aus dem Rückgriff auf Subjektive Theorien in der Genese von Routinen bestehen; im zweiten Problembereich ist es möglich, daß das reflexive Subjekt Mensch gerade zur Überwindung von Intransparenz das subjektive Hypothesisieren intensiviert, das dann zwar eventuell nicht realitätsadäquat, aber dennoch handlungsleitend ist; im dritten Bereich besteht das indirekte Lösungspotential des FST schließlich darin, daß als Ziel zur Überwindung solcher Desintegration die Handlungsleitung von Subjektiven Theorien anzusetzen ist, die es wiederherzustellen gilt. Möglichkeiten wie auch Grenzen eines solchen indirekten Lösungspotentials sind in einem differenziert ausgearbeiteten und voll entwickelten FST empirisch zu überprüfen.

### *3.2. Die Binnenstruktur Subjektiver Theorien (Brigitte Scheele & Norbert Groeben)*

Nachdem wir zunächst, um Mißverständnisse zu vermeiden, zumindest ansatzweise abzugrenzen versucht haben, für welche Phänomene des psychologischen Gegenstandsbereichs das FST keinen Erklärungsanspruch besitzt, wollen wir uns nun jenen Erklärungs-, Prognose- und Anwendungsproblemen zuwenden, die nach unserer Einschätzung mit Hilfe des FST lösbar sind bzw. es auf die Dauer sein werden. Der erste Schritt der Explikation dieses Lösungspotentials muß darin bestehen, die Binnenstruktur des komplexen Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘ präziser auszdifferenzieren. Der Stellenwert einer solchen Ausdif-

ferenzierung liegt zum einen darin, daß die unter dem Konstrukt Subjektive Theorie relevanten Teilaspekte bzw. Instanzen so präzise wie möglich expliziert und in ihrer Relation zueinander bestimmt werden; das vor allem ist mit dem Begriff ‚Binnenstruktur‘ gemeint. Zum anderen sollte durch diese Explikation aber auch deutlich werden, welche konkreten Teilergebnisse bestimmter Forschungsprojekte und/oder -programme diesen einzelnen Instanzen des Konstrukts Subjektive Theorie zuzuordnen sind; das impliziert vor allem auch veranschaulichende Hinweise darauf, wie Ergebnisse und Strukturen anderer Forschungsprogramme, die unseres Erachtens unter das weite Konzept von Subjektiver Theorie subsumiert werden können (s.o. Kap. 2.2.: Implizite Persönlichkeitstheorie, Attributionstheorie etc.), d. h. innerhalb des FST rekonstruierbar sind. Das Problem der Binnenstruktur Subjektiver Theorien stellt daher, mit den beiden genannten Perspektiven, die Frage nach der *deskriptiven* Explikation des Konstrukts Subjektive Theorie dar; die Möglichkeiten explanativer Verwendung von Subjektiven Theorien in wissenschaftlichen (‚objektiven‘) Erklärungen/Prognosen/Technologien werden dann in Kap. 3.3. behandelt werden.

Die so verstandene Explikation der Binnenstruktur des Konstrukts Subjektive Theorie wird im folgenden zunächst einmal von der Parallelitätsannahme (s. o. Kap. 2.) zwischen Subjektiven und wissenschaftlich-objektiven Theorien ausgehen. Es geht also in erster Linie darum, in Parallelität zu wissenschaftstheoretischen Rekonstruktionen der Strukturaspekte wissenschaftlicher Theorien Konzepte wie (Subjektive) Problemstellungen, Konstrukte, Definitionen/Explikationen, Daten, Erklärung, Prognose, Technologie als Teilinstanzen Subjektiver Theorien zu explizieren. Diese Explikation muß beim gegenwärtigen Stand des FST vor allem durch die Aufstellung von Bedeutungspostulaten erfolgen, für die wir auf die Sprachregelungsvorschläge von Groeben & Scheele (1982) zurückgreifen, soweit sich diese bewährt haben. Dabei ist schon jetzt vorab festzuhalten, daß die Parallelitätsannahme zwischen Subjektiven und objektiven Theorien keineswegs unterstellt, daß an beide Formen von Theorien die gleichen metatheoretischen (Kriteriums-) Anforderungen zu stellen sind. Im Gegenteil ist davon auszugehen, daß Subjektive Theorien im Vergleich zu wissenschaftlich-objektiven eindeutig geringere Explizitäts-, Präzisions- etc. Anforderungen erfüllen können. Dies ist unter anderem, wie schon Laucken (1974, 216f.) überzeugend begründet hat, auf den größeren Zeit- und Handlungsdruck zurückzuführen, dem der Subjektive Theoretiker bei Aufbau wie Verwendung seiner Subjektiven Theorien unterliegt. Daher werden die im folgenden vorgeschlagenen Bedeutungspostulate im Vergleich zu den parallelen wissenschaftstheoretischen Explikationen von Strukturaspekten wissenschaftlicher Theorien sehr deutliche Liberalisierungen aufweisen, die es nurmehr erlauben, von einer Analogizität der (metatheoretischen) Anforderungen zu sprechen. Um die Darstellung nicht zu verwirrend zu gestalten, wollen wir aber dieses Problem der wissenschaftstheoretisch-kriterialen Bewertung subjektiv-theoretischer Reflexivität hier nicht jeweils im einzelnen mitthematisieren, sondern diesen Aspekt auf das Kapitel 3.4. verschieben.

In bezug auf die Veranschaulichung der Bedeutungspostulate durch Untersuchungsbeispiele ist der Entwicklungsstand des FST noch nicht so weit gediehen, daß hier ein strukturierter Überblick über die Forschung innerhalb des FST möglich oder sinnvoll wäre. Dennoch wollen wir versuchen, die im weiteren diskutierten Bedeutungspostulate durch einzelne Untersuchungsbeispiele zu veranschaulichen; dabei sollen sowohl Beispiele von Autoren zum Zuge kommen, die der weiteren Fassung des Begriffs Subjektive Theorien zuneigen, als auch von solchen, die den engeren Begriff (s. o. Kap. 2.2.) präferieren und in ihrer Forschung realisieren. Das heißt, wir wollen zum einen Beispiele aus Forschungsprojekten bzw. -programmen heranziehen, in denen die Inhalte der Subjektiven Theorien (und ihrer Teilaspekte) durch klassische, nur vom Forscher ausgewertete Verfahren (wie etwa Fragebogen, Kategorisierungen, Ähnlichkeitsskalierungen etc.) erhoben wurden (weite Begriffsvariante von Subjektiver Theorie); zum anderen soll auch das eine oder andere Beispiel angeführt werden, bei dem die Inhalts- und Strukturaspekte der Subjektiven Theorie im Dialog-Konsens mit dem Versuchspartner kommunikativ validiert worden sind (engere Begriffsvariante von Subjektiver Theorie; s. zur kommunikativen Validierung im einzelnen u. Kap. 4.1.). Am sinnvollsten ist es dabei natürlich, wenn diese Beispiele auch die Klammer zur explanativen Verwendung des Konstrukts Subjektive Theorie (die im folgenden Kap. 3.3. behandelt wird) herstellen können; dazu müßte überdies untersucht sein, ob die jeweils erhobene Subjektive Theorie für den Subjektiven Theoretiker als Alltagspsychologen auch handlungsleitend geworden ist. Arbeiten, in denen nicht nur versucht wird, Subjektive Theorien (deskriptiv) zu erheben bzw. zu rekonstruieren, sondern die auch noch deren Handlungsleitung untersuchen, sind bislang jedoch äußerst selten (vgl. Hofer 1986, 293). Wir wollen daher im folgenden bei der Beispielgebung drei Studien in den Mittelpunkt stellen, und zwar eine aus dem Bereich des weiteren Begriffs der Subjektiven Theorie (Hofer et al. 1982), des engeren Begriffs (Wahl et al. 1983) sowie eine, die für beide Konzeptualisierungen Untersuchungsschritte bietet (Dann et al. 1982). Dann et al. stellen also sozusagen die Wanderer zwischen den Welten des engeren und weiteren FST dar, indem sie sowohl klassische Erhebungsverfahren ohne kommunikative Validierung als auch ein Struktur-Lege-Verfahren zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA: Krause & Dann 1986) zur kommunikativen Validierung einsetzen.

Damit die aus diesen Projekten entnommenen Beispiele im folgenden möglichst verständlich sind, wollen wir kurz den Kontext der jeweiligen Untersuchung skizzieren. In der Studie von Wahl et al. geht es darum, möglichst handlungsnah Subjektive Theorien von Lehrern hinsichtlich ihrer eigenen Reaktionen auf zwei typische Unterrichtssituationen zu erforschen; die beiden typischen Unterrichtssituationen waren einmal eine überraschend gute Leistung eines Schülers, zum anderen Störungen des Unterrichts von seiten der Schüler. Um die Situations- und Handlungsauffassungen maximal realitätsnah zu erforschen, wurden Unterrichtsstunden der jeweiligen Lehrer auf Videoband aufgezeichnet und daraus einige den thematischen Situationsklassen entsprechende Episoden

ausgewählt, zu denen mit den Lehrern im Anschluß an die abgelaufene Unterrichtsstunde ein strukturierter Dialog geführt wurde. Mit Hilfe dieses strukturierten Dialogs und einer Struktur-lege-Technik (Weingartener Appraisal-lege-Technik: WAL; s. u. Kap. 4.1., Kap. 6.) wurde die jeweilige Subjektive Theorie des Lehrers hinsichtlich der Situationsauffassung (einschließlich Situations-Folge-Erwartungen) und Handlungsauffassung (einschließlich Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und Handlungszielen) sowie deren Verbindung rekonstruiert und kommunikativ validiert. Zur Überprüfung der Handlungsleitung der Subjektiven Theorien wurden für 12 Lehrer jeweils 4 Episoden aus dem konkreten Unterricht ausgewählt; der Situationsteil dieser Episoden wurde einem geschulten ‚Doppelgänger‘ vorgespielt, der die Subjektive Theorie des jeweiligen Lehrers valide erlernt hatte und auf der Grundlage der vorgespielten Situation eine Prognose über die entsprechend der jeweiligen Subjektiven Theorie zu erwartende Handlung des Lehrers abgab. Das tatsächliche Verhalten wurde von Forscher und Lehrer gemeinsam (ohne Kenntnis der Vorhersage von seiten des Doppelgängers) einer bestimmten Handlungsklasse zugeordnet, so daß durch den Vergleich der prognostizierten und der real erfolgten Handlung eine Entscheidung über die Handlungsleitung der Subjektiven Theorie möglich war. Die Anzahl richtiger Prognosen war weit überzufällig und lag bei ca. 40%.

Bei Hofer et al. wurde untersucht, „wie sinnvoll die Lehrer verschiedene Maßnahmen ansehen, wenn ein fiktiver Schüler auf eine Frage des Lehrers schweigt, weil er z.B. ‚gedanklich schon viel weiter war und die Frage nicht mitbekommen hat‘ (für den Primus).“ (Hofer 1986, 297) Dabei wurden die Handlungsweisen des Lehrers in Abhängigkeit von seiner Impliziten Persönlichkeitstheorie über verschiedene ‚Typen‘ von Schülern gesehen; neben dem schon erwähnten ‚Primus‘ wurden z.B. die Prototypen des introvertierten, extravertierten sowie schlechten Schülers vorgegeben. Die jeweiligen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen der Lehrer wurden durch fragebogenartige Methoden erhoben und mit Hilfe eines Beobachtungssystems mit den realen Handlungen von 35 Lehrern in je 20 Unterrichtsstunden verglichen. Es zeigte sich unter anderem, daß die Vorhersagen bei introvertierten und extravertierten Schülern vergleichsweise gut bestätigt wurden, bei schlechten Schülern weniger gut und am schlechtesten beim ‚Primus‘ (vgl. Hofer 1986, 296f.).

Dann et al. haben sich auf die ‚aggressionsbezogene Berufstheorie‘ von Lehrern konzentriert. Dabei geht es ihnen darum, inwieweit und in welcher Form das aggressionsbezogene Unterrichtshandeln von Lehrern durch ihre aggressionsbezogene Berufstheorie (mit-)bestimmt wird. Die aggressionsbezogene Berufstheorie der Lehrer erheben sie sowohl in bezug auf die vermuteten Ursachen von Schüleraggressionen, die Situationsdefinitionen (aus Lehrersicht) sowie die Maßnahmevorstellungen des Lehrers (in Relation zu verschiedenen Situationskategorien und Zielsetzungen). Die Erhebung der aggressionsbezogenen Berufstheorie erfolgt, wie bereits oben erwähnt, sowohl durch neu entwickelte, aber von der Form her klassische Verfahren der Fragebogenforschung als auch durch auf Dialog-Konsens zurückgreifende Methoden der kommunikativen Validierung. Zur Überprüfung der Handlungsleitung der aggressionsbezogenen Berufstheorien haben sie ein spezifisches Beobachtungssystem (BAVIS) ‚zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht‘ entwickelt (vgl. Humpert & Dann 1984). Die Ergebnisse ihres Forschungsprojektes lassen sich komprimiert am ehesten so zusammenfassen, daß die aggressionsbezogene Berufstheorie der Lehrer beim Handlungsziel ‚kurzfristige Un-

terrichtsfortsetzung' durchaus das Handeln weitgehend steuert, nicht so jedoch bei den Unterrichtszielen der 'langfristigen Verminderung von Aggression' und vor allem der 'erzieherischen Beeinflussung' (vgl. auch Hofer 1986, 298).

Damit sind, soweit unbedingt nötig, die Voraussetzungen zur Explikation der Binnenstruktur Subjektiver Theorien skizziert. Diese Explikation der Binnenstruktur muß natürlich von dem generellen Bedeutungspostulat für den Begriff 'Subjektive Theorie' ausgehen. An diesem Punkt ist allerdings bereits ein Einwand möglich. Die Explikation der Binnenstruktur basiert, wie begründet, auf der Parallelitätsannahme zwischen Subjektiven und objektiven Theorien; wenn man diese Parallelitätsannahme als Heurismus zur Ausdifferenzierung der Binnenstruktur Subjektiver Theorien nutzt, dann ist es aber nicht nur sinnvoll, sondern sogar notwendig, auf die wissenschaftstheoretischen Explikationen zum Begriff der (objektiven) Theorie zurückzugreifen. Und hier gibt es seit Anfang der 70er Jahre eben zwei grundsätzlich verschiedene Theorieauffassungen: den sog. *statement view* und den *non-statement view* (vgl. Stegmüller 1973; 1979; 1980; zusammenfassend Groeben 1986, 360ff.). Der *statement view* ist dadurch gekennzeichnet, daß er Theorien als ein (kohärentes) Gebäude bzw. System von Aussagen auffaßt, während der *non-statement view* Theorien gerade nicht als Aussagensystem, sondern als eher 'begriffliches Gebilde' rekonstruiert. Vor diesem Hintergrund läßt sich die Frage stellen (vgl. z.B. Alisch 1982): Bedeutet die Explikation des Konzepts 'Subjektive Theorie' als eines '... Aggregats von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht ...' (s. o. Kap. 2.2.) nicht eine – unnötige – Festlegung auf die Aussagenkonzeption von Theorien? Oder anders herum: Schließt dieses Bedeutungspostulat des Begriffs 'Subjektive Theorie' nicht unzulässigerweise die Möglichkeit aus, auch Subjektive Theorien parallel zum *non-statement view* von Theorien zu rekonstruieren? Wir wollen die Antwort hier zunächst in Form von zwei Thesen geben, die im folgenden dann kurz begründet werden. Die erste These ist, daß sich *statement view* und *non-statement view* gegenseitig keineswegs ausschließen, und zwar bereits hinsichtlich der Rekonstruktion wissenschaftlicher Theorien nicht und daher ebenso wenig im Bereich der Subjektiven Theorien, die ja als parallel strukturiert angesetzt werden. Das ermöglicht die zweite These, nämlich daß die Begriffsexplikation der Subjektiven Theorie als '... Aggregat von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht ...' die parallel-heuristische Einbeziehung des *non-statement views* keineswegs verhindert; der Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien entspricht im Bereich der Subjektiven Theorien der Aspekt der *subjektiven Problemfestlegung*.

Zur Begründung dieser Thesen sei zunächst ganz kurz der *non-statement view* von Theorien erläutert. Diese Theorieauffassung wurde von seiten der analytischen Wissenschaftstheorie (vor allem Sneed 1971; Stegmüller 1973) als derjenige Theorie-Begriff rekonstruiert, der dem oben dargestellten revolutionstheoretischen Geschichtsmodell der Theorienentwicklung von Kuhn (1967) zugrundeliegt. Diese Rekonstruktion ist vor allem für voll formalisierte und axiomatisierte Theorien (z.B. der klassischen Physik) entwickelt worden. Danach han-



delt es sich bei einer Theorie um eine Art ‚begriffliches Gebilde‘, das als „mengentheoretisches Prädikat  $S$ “ definiert ist, „durch dessen Einführung die Theorie axiomatisiert wird“ (Stegmüller 1973, 49). Eine so aufgefaßte Theorie besteht aus einem Strukturkern  $K$  und der Menge der intendierten Anwendungen  $I$  (o.c., 207ff.). Zur Überprüfung der intendierten Anwendungen werden Kernerweiterungen durch Nebenbedingungen und Sekundärannahmen vorgenommen. Die zentrale wissenschaftstheoretische Konsequenz einer solchen Nicht-Aussagenkonzeption ist, daß eine derartige Theorie wegen ihres quasi-begrifflichen Charakters von vornherein nicht falsifizierbar ist; ein negativer Ausgang der empirischen Überprüfung ist also nicht als Falsifikation der Theorie aufzufassen, sondern bloß als das Scheitern eines Anwendungsversuchs (Stegmüller 1979, 154ff.). Es bleibt durchaus rational, den jeweiligen Strukturkern für weitere Anwendungsversuche zu nutzen, weil nur die speziellen Gesetze (Sekundärannahmen etc.) revidiert werden müssen, nicht aber die Theorie. Aus der letzten Konsequenz geht auch bereits indirekt hervor, daß sich Aussagen- und Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien keineswegs gegenseitig ausschließen, wie dies manchmal fälschlich angenommen wird. Diese Verbindbarkeit der beiden Auffassungen des Theoriebegriffs wird auch von Stegmüller explizit betont (1979b, 485). Es verhält sich dann so, daß den zwei innerhalb der Aussagenkonzeption von Theorien unterschiedenen Ebenen durch die Nicht-Aussagenkonzeption eine dritte Ebene vorgeordnet wird. Die beiden innerhalb der Aussagenkonzeption angesetzten Ebenen sind die der theoriesprachlichen Hypothesen und die der beobachtungssprachlichen Daten, mit deren Hilfe die Hypothesen falsifiziert oder bewährt werden können. Diesen beiden Ebenen wird durch den non-statement view eine Ebene von problemdefinierenden Kernannahmen vorgeordnet, die festlegt, was überhaupt das Problem des jeweiligen Forschungsprogramms sein soll. Die Falsifizierbarkeit reicht dann lediglich bis zur Ebene der (theoriesprachlichen) Hypothesen, nicht bis auf die Ebene der Kernannahmen bzw. Annahmenkerne (eines ‚Paradigmas‘). Es ist hier nicht zu diskutieren, ob diese für voll formalisierte (physikalische) Theorien rekonstruierte Theorieauffassung auf Theorien der Psychologie übertragbar ist oder nicht; denn sie ist es sicherlich nicht für die weit weniger expliziten, präzisen und schon gar nicht formalisierten Subjektiven Theorien des Alltagslebens. Für diese kommt ohne Zweifel höchstens die ‚nicht-technische, analogisierende‘ Übertragung der Nicht-Aussagenkonzeption durch Herrmann (1974; 1976) in Frage. Danach sind Theorien bzw. Forschungsprogramme generell als Problemlöseprozesse aufzufassen, wobei jedes Problem durch einen Annahmenkern (parallel zum Strukturkern) in begrifflicher Art und Weise charakterisiert ist. Bei der Lösung von Problemen geht es dementsprechend eindeutig nicht um die Falsifikation derartiger ‚Kernannahmen‘. Es ist vielmehr so, daß der problemdefinierende Annahmenkern auch beim Mißerfolg einer Anwendung durchaus in anderen Gegenstandsteilbereichen sinnvoll angewendet werden kann. Auch in dieser analogisierenden Übertragung des non-statement views besteht also eine Immunität des Annahmenkerns gegenüber Falsifikation;

„denn würde man die problemdefinierenden Kernannahmen revidieren, so würde sich das thematische Problem auflösen.“ (Groebe 1986, 365) Nach Herrmann sind daher derartige Annahmenkerne durch ein ‚Verfahren versuchsweiser Annahmenelimination‘ explizierbar; d.h. man versucht, sukzessive verschiedene Annahmen zu eliminieren, und konstatiert diejenigen, durch deren Aufgabe das jeweils thematische Problem zum Verschwinden käme, als die problemdefinierenden Kernannahmen.

Als Beispiel aus dem Bereich der ‚objektiven‘ wissenschaftlichen Theorien lassen sich für das Forschungsprogramm ‚optische Täuschungen‘ folgende Kernannahmen rekonstruieren (vgl. Groebe 1986, 366): Es gibt zwei unterschiedliche Datenkategorien, nämlich physikalische Messung und psycho-physiologische Wahrnehmung, die diskrepanz sind; zugleich ist den physikalischen Meßdaten der größere Realitätsgehalt zuzuschreiben. Dies gilt völlig unabhängig davon, wieviel Wahrnehmungssubjekte (im Grenzfall alle Menschen ohne Ausnahme) die entsprechenden Wahrnehmungsdaten repräsentieren; denn „würde man die Annahme des größeren Realitätsgehalts der physikalischen Messung aufgeben, so hätte sich das Problem der ‚optischen Täuschung‘ aufgelöst in ein Problem der Validität physikalischer Messungen“ (Groebe l.c.).

Im Bereich der Subjektiven Theorien bietet der Ansatz der Impliziten Persönlichkeitstheorie das beste Beispiel (vgl. Hofer 1974; 1986; Hofer et al. 1982). Bei Impliziten Persönlichkeitstheorien strukturiert der Alltagspsychologe seine personale Umwelt unter der trait-Perspektive, d.h. er zieht vom konkreten, in einer bestimmten Situation erfahrenen Verhalten, Tun oder Handeln des Gegenübers aus Inferenzen auf dessen Eigenschaften und schließt überdies von solchen Eigenschaften auf weitere andere. Hofer führt als Beispiele dafür ‚Alltagsweisheiten‘ wie „hübsch, aber dumm“ (1986, 69) an und sieht als zentrale Funktion der Impliziten Persönlichkeitstheorien für den Alltagspsychologen die Orientierungsökonomie: „Insbesondere erlauben sie es, sich mit einigen wenigen Informationen zu begnügen und daraus auf andere Merkmale zu schließen .... Ausprägungen auf Merkmalen der impliziten Persönlichkeitstheorie werden von Personen als mögliche *Ursachen* für Verhaltensweisen herangezogen.“ (Hofer 1986, 74) Ohne eine solche Unterstellung von hinter dem beobachtbaren Verhalten liegenden Eigenschaften als Ursachen des jeweiligen Tuns (des Gegenübers) wäre eine ‚Implizite Persönlichkeitstheorie‘ undenkbar; diese Unterstellung bzw. diese Unterstellungen hinsichtlich der Inferierbarkeit von Eigenschaften aus Verhaltensweisen sowie anderen Eigenschaften sind als problemdefinierende Kernannahmen der Impliziten Persönlichkeitstheorie anzusetzen.

Bei den übrigen, oben angeführten Beispielstudien lassen sich vergleichbare Problemdefinitionen ebenfalls herausarbeiten. So unterstellen etwa aggressionsbezogene Berufstheorien von Lehrern die Erkennbarkeit von aggressionshaltigen Situationen und deren Erklärbarkeit durch situationsübergreifende Ursachen (s. o. und Dann et al. 1982).

Die Subjektive Problemperspektive oder -festlegung ist also derjenige Aspekt, der bei Subjektiven Theorien dem non-statement view für wissenschaftliche Theorien entspricht. Die übrigen Binnenstruktur-Aspekte Subjektiver Theorien entstammen heuristisch der Aussagenkonzeption von (wissenschaftlichen) Theorien. Insofern erscheint die oben (Kap. 2.2.) eingeführte Begriffsexplikation für den Terminus ‚Subjektive Theorie‘ als „... Aggregat von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht ...“ durchaus adäquat, zumal wenn man berücksichtigt, daß diese Explikation eine vorgeordnete Ebene der (nicht falsifizierbaren) Problemdefinition (bzw. Problemfestlegungsperspektive) nicht ausschließt. Für die Aggregierung der einzelnen Kognitionen sind, wie Alisch (1982) überzeugend dargelegt hat, im Prinzip alle Inferenzoperationen denkbar (Inferenzen als Strukturanzahlungen wie -komponenten). Für die dabei postulierte Argumentationsstruktur scheint die Struktur klassischer Syllogismen am naheliegendsten zu sein (vgl. Alisch 1982, 57), wie sie etwa von Johnson-Laird (1980) erforscht worden ist. Die syllogistische Inferenzstruktur ist aber keineswegs die einzige, die mit dem Merkmal der ‚zumindest impliziten Argumentationsstruktur‘ gemeint ist (Alisch et al. 1983, 3); vielmehr ist auch dieses Merkmal gerade als ein weitgehend offenes und damit an die Ergebnisse zukünftiger Forschung innerhalb des FST akkommodierbares konzipiert (s. dazu ausführlicher unten ‚Subjektive Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten‘ und vor allem Kap. 3.4.).

Die Binnenstrukturierung unter der Aussagenperspektive wollen wir auf der Begriffsebene beginnen, wie das auch bei wissenschaftstheoretischen Analysen ‚objektiver‘ Theorien üblich ist. Wie bei wissenschaftlichen Theorien sind dabei auch für Subjektive Theorien Begriffe anzusetzen, die (quasi) theoretischen Charakter haben: *Subjektive Konstrukte*. Darunter sind also relativ abstrakte Begriffe bzw. Konzepte zu verstehen, die an zentraler Stelle von Subjektiven Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten (s. u.) stehen. Die ‚relative Abstraktheit‘ ist dadurch gegeben, daß diese Konstrukt-Begriffe über das vom Alltagspsychologen unmittelbar Beobachtbare (s. u. ‚Subjektives Datum‘) hinausgehen, wie es oben bereits für das Beispiel der ‚Impliziten Persönlichkeitstheorie‘ expliziert worden ist. Als sprachlichen Indikator für solche Inferenzoperationen kann man mit Graumann (1960) den Beschreibungsmodus ansetzen; wenn man zwischen verbalem, adverbialen, adjektivischem und substantivischem Beschreibungsmodus unterscheidet (Graumann 1960, 90ff.), dann dürften Subjektive Konstrukte häufig in adjektivischem oder substantivischem Verbalisierungsmodus auftreten. Was den Inhalt der Subjektiven Konstrukte angeht, so lassen sich im Verhältnis zu wissenschaftlichen Konstrukten alle theoretisch möglichen Relationen denken: Es kann sprachliche und inhaltliche Deckungsgleichheit vorliegen (etwa im Fall von wissenschaftlichen Konzepten als abgesunkenem Kulturgut: Frustration, Motivation etc.), es kann sprachliche Differenz bei inhaltlicher Deckungsgleichheit geben (subjektiv-theoretische ‚Ellbogen‘ entsprechen dem wissenschaftlichen Konstrukt ‚Durchsetzungsfähigkeit‘ oder ‚Sozialdarwinismus‘: Groeben & Scheele 1982, 21), es kann sich

auch um sprachlich und inhaltlich eigenständige Subjektive Konstrukte handeln (die eventuell im Austausch zwischen Subjektiven und objektiven Theorien in den Bereich wissenschaftlicher Theorien ‚aufsteigen‘ können; s. u. Kap. 3.3.).

In den ausgewählten Beispielstudien sind eine Fülle von Subjektiven Konstrukten erhoben worden.

Wahl et al. führen explizit als Beispiele für Subjektive Konstrukte an (1983, 26f.):

„(1) Der Lehrer hat die Hypothese: *Wenn* der Stoff langatmig ist und nichts Neues enthält, *dann* läßt die Aufmerksamkeit der Schüler stark nach. Hierbei verwendet er z.B. das subjektive Konstrukt ‚Aufmerksamkeit‘.

Weitere subjektive Konstrukte sind z.B.:

- (2) ‚Aktivierung‘.
- (3) ‚Desinteresse‘.
- (4) ‚Provokation‘.
- (5) ‚Autoritätsperson‘.
- (6) ‚Lob‘.
- (7) ‚Überforderung‘.
- (8) ‚Lässigkeit‘.
- (9) ‚Lustlosigkeit‘.“

Noch bedeutsamer für die Untersuchung von Wahl et al. (s. o.) sind aber die Subjektiven Konstrukte hinsichtlich der möglichen Kategorien von Störungs- bzw. Leistungssituationen, die in den Subjektiven Theorien der Lehrer enthalten sind. Nach den Ergebnissen von Wahl et al. sind diese Subjektiven Konstrukte der Situationsauffassung nach der dabei relevanten Intensität bzw. Qualität folgenderweise zu gruppieren (s. Abb. 3.1.):

#### Bereich „Störung“

1. Störung durch spielerisches Schülerverhalten.
2. Leichte Störung.
3. Störung durch Unaufmerksamkeit.
4. Störung: Unruhe einzelner Schüler.
5. Unruhe der Klasse.
6. Unruhe vor Unterrichtsbeginn.
7. Konflikt.
8. Massive Störung.
9. Aggression.
10. Provokation.
11. Klasse artet aus.

Milde Störung



Starke Störung

#### Bereich „Leistung“

1. Gute, ausgezeichnete Leistung.
2. Ordentliche, passende Beiträge.
3. Teilrichtige Antwort.
4. Schüler weiß etwas nicht, guter Schüler hat nicht verstanden.
5. Befremdender Beitrag.
6. Unklarer Beitrag.
7. Schlechte, vollkommen falsche Antwort.

Gute Leistung



Schlechte Leistung

Abb. 3.1. Situationsklassen in den Bereichen 'Störung' und 'Leistung' (nach Wahl et al. 1983, 189)

Bei Dann et al. (1982) steht naturgemäß das Subjektive Konstrukt der ‚Aggression‘ im Mittelpunkt. Mit Hilfe eines quasi-experimentellen Vorgehens sicherten sie für die aggressionsbezogene Berufstheorie von Lehrern folgende Bestimmungsmerkmale des Subjektiven Konstrukts ‚Aggression‘, die in Abbildung 3.2. zusammengefaßt sind.

			1. fehlender Anlaß			
			+		-	
			2. hohe Intensität		hohe Intensität	
			+	-	-	-
3.  fehlender Affekt	4.	+	+	+	+	+
	+ fakt. Schäd.	-	geringe Intensität, keine Schädigung		fehlender Affekt bei vorhandenem Anlaß	
	-					
	fakt. Schäd.	+	starker Affekt ohne Anlaß		- + - +	- - - +
		-			- + - -	geringe Intensität, keine Schädigung

Abb. 3.2.: ‚Kombination subjektiver Bestimmungsmerkmale der Aggression‘ (nach Dann et al. 1982, 230)

Im Bereich der Impliziten Persönlichkeitstheorie (vgl. Hofer 1986, 69ff.) ist eines der wichtigen Subjektiven Konstrukte sicherlich die Intelligenz, die Lehrer in ihrer Subjektiven Theorie den Schülern zuschreiben. Mit Hilfe nicht-dialogkonsensualer Verfahren, z.B. der multidimensionalen Skalierung mit anschließender Faktorenanalyse, ließen sich dabei drei Faktoren dieses subjektiven Intelligenz-Konstrukts sichern: sprachliche, rechnerische und praktische Intelligenz (Hofer 1986, 86f.).

Wie bei wissenschaftlichen Theorien auch kann man als nächstes nach der Definition oder Explikation dieser (Subjektiven) Konstrukte fragen. Unter der *Subjektiven Definition/Explikation* verstehen wir daher direkte oder indirekte (implizite) Erläuterungen des Subjektiven Theoretikers; wenn man zwischen Definieren im strikten Sinn und dem auf nur relative Präzisionssteigerung ausgerichteten Explizieren unterscheidet (vgl. Groeben 1986, 105f., 207), wird es sich bei der Klärung Subjektiver Konstrukte in der Regel eher um Explikationen handeln. Desgleichen sind, vor allem bei Dialog-Konsens-Erhebungen von Subjektiven Theorien im engeren Sinne, nicht selten auch einfache Hinweisdefinitionen zu erwarten. Bei Hinweisdefinitionen wird zur Erläuterung des mit einem (theoretischen) Begriff Gemeinten auf besonders typische Beispiele

verwiesen; die Variante der Hinweisdefinition ist daher bei Subjektiven Konstrukten vermutlich stark mit der Möglichkeit prototypischer Begriffsrepräsentation und damit einer eher unscharfen Begriffsbildung verbunden (s. im einzelnen u. Kap. 3.4.). Dies macht es auch wahrscheinlich, daß bei Subjektiven Definitionen bzw. Explikationen die Ebenen der intensionalen und extensionalen Analyse ineinander verschwimmen (können) bzw. zumindest fließende Übergänge zeigen. Unter intensionaler Analyse (vgl. Groeben 1986, 105ff.) wird in der Regel die sprachimmanente Bedeutungsklä rung eines Begriffs verstanden (z.B. durch Angabe der relevanten Attribute: meaning-Semantik), während die extensionale Analyse den sprachtranszendenten Umfang des Begriffs abklärt, d.h. die Klasse der Phänomene, auf die in der Realität mit dem jeweiligen Begriff referiert wird (Referenz-Semantik). Diese extensionale Klärung Subjektiv-theoretischer Konstrukte, die man auch als Subjektive Operationalisierung bezeichnen könnte, dürfte aus den genannten Gründen jedoch kaum präzise von den intensionalen Aspekten Subjektiver Definition/Explikation trennbar sein; eine eingehendere empirische Klärung dieser Relationen in der Binnenstruktur Subjektiver Theorien steht aber noch aus und muß der Ausarbeitung eines voll entwickelten FST überantwortet werden.

Dementsprechend gehen bei den folgenden Beispielen aus den Untersuchungsstudien auch intensionale und extensionale Aspekte der (Subjektiven) Konstruktdefinition bzw. -explikation ineinander über:

Bei Wahl et al. (1983) wurden, wie kurz umrissen, zur Erhebung der subjektiven Situationsauffassung der Lehrer konkrete Situationen aus dem Unterricht des jeweiligen (lehrenden) Untersuchungspartners aufgezeichnet und im Dialog-Konsens mit ihm zu bestimmten Situationsklassen und -definitionen zusammengefaßt. Wir zitieren diese im Dialog-Konsens validierte subjektive Situationsdefinition für die Versuchspartnerin H 17 und zwei Situationsklassen (Wahl et al. 1983, 93):

„Zur Situationsklasse 2 werden die Episoden 3 und 7 zusammenge nommen. Das *beobachtbare Geschehen* besteht einmal in zwei Schülern, die miteinander boxen, zum anderen in zwei Schülerinnen, die sich intensiv unterhalten. Die *introspektiven Daten* ergeben als wichtigste Gemeinsamkeit die Befürchtung von H 17, andere Schüler würden auf die Störung aufmerksam. In beiden Fällen wird das Schülerverhalten als sehr intensiv erlebt. In beiden Fällen erscheint deshalb ein Eingreifen erforderlich, weil ohne eine Kontrolle der Lehrerin die Störung anhält. Als Bezeichnung für die 2. Situationsklasse wird gewählt: *zwei Schüler: Lärm und Aufmerksamkeit der Klasse wendet sich diesen zu*‘.

Zur Situationsklasse 3 werden die Episoden 8 und 4 zusammengefaßt. Das *beobachtbare Geschehen* besteht einmal darin, daß mehrere Schülerinnen während des Unterrichts eine Tafel Schokolade unter erheblicher Unruhe verspeisen, zum anderen in einer erheblichen Unruhe einer größeren Schülerzahl, die sich bei der Gruppenarbeit über mehrere Tische hinweg unterhalten. Die *introspektiven Daten* ergeben die Befürchtung, die Situation würde sich jeweils ausweiten, also eine Steigerung der Unruhe sei zu erwarten. In beiden Fällen ist auch die Ursachenerklärung gleich: Der Unterricht wird als ‚uninteressant‘ und ‚ermüdend‘ bezeichnet, so daß als Folge die Schüler nicht bei der Sache sind. Als Bezeichnung für die 3. Situationsklasse wird gewählt: *Ein Teil der Schüler nicht bei der Sache*‘.“

Hinsichtlich der aggressionsbezogenen Berufstheorie von Lehrern ergab sich in der Untersuchung von Dann et al. (1982, 262f.), daß die oben explizierten Bestimmungsmerkmale für das (Subjektive) Konstrukt ‚Aggression‘ von den Lehrern bei ihrer Aggressions-Definition unterschiedlich gewichtet wurden: „Am augenfälligsten ist der ... Befund, daß das Bestimmungsmerkmal Intention, obwohl es für fast alle Lehrer notwendig ist, kein hinreichendes Bestimmungsmerkmal für subjektive Aggressionsdefinition darstellt. Weiterhin wird folgendes deutlich: Tritt zu fehlendem Anlaß hohe Intensität und zu fehlendem Affekt eine faktische Schädigung hinzu, so steigt die Anzahl der Lehrer, die die Verhaltensweisen im Mittel als aggressiv ansehen; das gleiche gilt für den Fall einer Provokation, hoher Intensität und eines vorhandenen Affekts beim Täter. Beim Eintreten einer *faktischen Schädigung* sprechen mehr Lehrer von Aggression, als wenn die Schädigung nicht eintritt.

Tendenziell noch stärker wirkt sich das Bestimmungsmerkmal *Intensität* aus: Wird bei fehlendem Anlaß und Affekt sowie faktischer Schädigung die Intensität der Handlung erhöht, werden die Handlungen als aggressiver beurteilt. Ebenso im Falle von vorhandenem Affekt, Provokation und faktischer Schädigung.“

Bei den Impliziten Persönlichkeitstheorien nehmen die Prozesse, die man als Subjektive Definition/Explikation ansetzen kann, wegen des fehlenden Dialog-Konsenses den breitesten und am wenigsten abgrenzbaren Raum ein. So kann man für das oben angeführte Beispiel des Subjektiven Konstrukts ‚Intelligenz‘ bereits die Faktorenloadungen der einzelnen Eigenschaftsvariablen in der Faktorenanalyse als Subjektive Definition ansetzen, die von Hofer (1986, 86f.) folgenderweise sprachlich zusammengefaßt werden:

„Faktor 1 kann als Faktor der *sprachlichen Intelligenz* interpretiert werden. In dieser ‚sprachlichen Intelligenz‘ sind sowohl ‚verbal comprehension‘ als auch ‚verbal fluency‘ enthalten. Die hohe Ladung der ‚Lernfähigkeit‘ zeigt, daß die Lehrer das Ausmaß der ‚sprachlichen Intelligenz‘ als abhängig beurteilen von der Effizienz vorangegangener Lernprozesse.

Faktor 2 wird interpretiert als *rechnerische Intelligenz*. Dabei handelt es sich wohl weniger um eine Begabung für komplexe und hoch-abstrakte Mathematik, sondern eher um eine für einfachere rechnerische Probleme (die in der Grund- und Hauptschule wohl auch vorrangig bearbeitet werden). ...

Faktor 3 kann als *praktische Intelligenz* interpretiert werden. Interessant ist, daß die Lernfähigkeit keine Rolle spielt, welche bei der sprachlichen und der rechnerischen Begabung wichtig war. Hier scheint (nach Ansicht der Lehrer) die (schulische) Lerngeschichte nicht so wichtig zu sein. Das deutet auf jene Komponente hin, die mit Künstlerischem, Kreativem u.a. zu tun hat.“

Man kann allerdings beim Grundansatz der Impliziten Persönlichkeitstheorie (vgl. o. Subjektive Problemperspektive) auch die Inferenzen von allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften auf Intelligenzeigenschaften als Subjektive Definition bzw. Explikation des Subjektiven Intelligenzkonstrukts ansehen; diese Inferenzen hat Hofer (1986, 90) in folgender Tabelle zusammengefaßt (vgl. Abb. 3.3. nächste Seite).

Wenn man wegen des Grundansatzes der Impliziten Persönlichkeitstheorie solche Inferenzen als Subjektive Explikationen zuzulassen bereit ist, dann ist es allerdings prinzipiell auch möglich, Inferenzen von konkreten Verhaltensweisen auf (transssituative) Subjektive Konstrukte einzubeziehen. Als derartige Inferenzen wurden von der bisherigen Forschung nach Hofer (1986, 101) für das Subjektive Intelligenz-Konstrukt gesichert: „Auf die ‚sprachliche Begabung‘ wurde überwiegend von Verhaltensweisen geschlossen, die Sprechverständnis

A \ B		auf: Intelligenzeigenschaften										
von: allgemeine Persönlichkeits- eigenschaften		log.-abstr. Denken	Auffassungsgabe	Sprachverständnis	Ausdrucksgewandtheit	Lernfähigkeit	Gedächtnis	Rechnen	praktische Intelligenz	schöpferisches Denken	Einfallsreichtum	anschauliches Denken
hohe Anstrengungsbereitschaft												
niedrige Anstrengungsbereitschaft					3,5	3,7		3,6				
diszipliniert						6,2						
undiszipliniert												
zurückhaltend												
geltungsbedürftig												
sensibel												
robust												
sympathisch												
anlagebestimmt												
umweltbestimmt												
erfolgszuversichtlich			6,4	6,5			6,5	6,7			6,2	6,3
mißerfolgsängstlich												
gut in Deutsch				7,7	7,9	6,9	6,3			6,7	6,4	
gut in Rechnen		7,6	7,5			6,7	7,1	8,4				

Abb. 3.3.: Mittelwerte der Inferenzen von Persönlichkeitseigenschaften auf Intelligenzeigenschaften (nach Hofer 1986, 90)



und Ausdrucksgewandtheit anzeigen. Auf die ‚rechnerische Begabung‘ wurde überwiegend aus Verhaltensweisen geschlossen, die logisches Denken, planvolles, Übersicht bewahrendes Vorgehen und gute Rechenleistungen signalisieren. Rechnerische Begabung wird eher breit aufgefaßt. Auf die ‚praktische Begabung‘ wurde aus Manifestationen der praktischen Intelligenz und des Einfallsreichtums geschlossen.“

In diesen Beispielen des Subjektiven Definierens/Explizierens kommt generell, vor allem allerdings, soweit es sich um den Prozeß Subjektiven Operationalisierens handelt, bereits eine Fülle von mehr oder minder vom Subjektiven Theoretiker direkt beobachtbaren Phänomenen, Ereignissen etc. vor. Soweit es dabei um Phänomene, Ereignisse etc. geht, auf die der Subjektive Theoretiker als Beleg (Referenz) für seine Subjektiven Konstrukte rekurriert, handelt es sich nach unserem Verständnis um ‚*Subjektive Daten*‘. Wichtig ist dabei, daß solche Subjektiven Daten im Prinzip nicht nur Phänomene der ‚Außenwelt‘ (aus der Sicht des Subjektiven Theoretikers) sein können, sondern eben gerade auch Zustände, Ereignisse etc. aus der ‚Innenwelt‘ des Subjektiven Theoretikers, zu denen nur er einen ‚direkten‘ Zugang hat. Dies ist ja einer der zentralen Ausgangspunkte und Rechtfertigungsgründe für die Einführung des dialogkonsensstheoretischen Wahrheitskriteriums und generell für die Einbeziehung von individuell-subjektiv internen Handlungs-Gründen, die mit der Rekonstruktion Subjektiver Theorien realisiert wird (s. u. Kap. 4.1. und generell Groeben 1986, 64ff., 133ff., 145ff., 322ff.). Subjektive Daten können also Phänomene aus dem Erleben, Handeln etc. sowohl des Selbst als auch der Umwelt sein.

Für die subjektiven Situationsauffassungen der Lehrer in der Untersuchung von Wahl et al. haben die oben angeführten Definitionen bereits Subjektive Daten enthalten, und zwar sowohl hinsichtlich der ‚Außen-‘ als auch der ‚Innen‘-Welt: Hinsichtlich der Umwelt z.B. die Beobachtung von zwei Schülern, die miteinander boxen, bzw. von zwei Schülerinnen, die sich intensiv unterhalten. Hinsichtlich der Innenperspektive etwa die Antizipation der Lehrerin, daß andere Schüler auf die Störung aufmerksam werden. Wahl et al. geben über die verschiedenen Situationsklassen hinweg (und zwar sowohl für die Situationskategorie ‚Störung‘ als auch ‚Leistung‘) selbst folgende Beispiele für Subjektive Daten an (1983, 25):

- “(1) Schüler meldet sich und sagt: ‘38 m’.
- (2) Heike gibt als Antwort: ‘zweimal Länge, zweimal Breite, zweimal Höhe’.
- (3) Schüler schreibt: ‘27000’ statt ‘72000’.
- (4) Heiko tritt mit dem Fuß nach Daniel.
- (5) Mehrere Schülerinnen essen während des Biologieunterrichts eine Tafel Schokolade.
- (6) Zwei Schülerinnen reden miteinander und lachen dabei.
- (7) Während ein Schüler vom Lehrer aufgerufen wird, dreht sich sein Tischnachbar nach hinten um.
- (8) Ein Schüler steht auf und schlägt mit der Faust auf den Tisch.
- (9) Der Lehrer spürt, wie ihm langsam heiß wird.“

Bei Dann et al. sind die konkreten Subjektiven Daten nur aus der Zusammenfassung der Autoren zu entnehmen und nicht im einzelnen mitgeteilt (1982, 264): „Etwa ein Drittel der Lehrer definiert tendenziell massive Auseinandersetzungen zwischen Schülern (Kategorien I – III) als Aggression. Gleichzeitig werden subtile Auseinandersetzungen zwischen Schülern (IV – V) und Angriffe gegen den Lehrer (VI – VII) eher nicht als Aggression gesehen. Die zweitgrößte Gruppe (17%) wird durch diejenigen Lehrer gestellt, die massive Auseinandersetzungen zwischen Schülern und Angriffe gegenüber dem Lehrer eher als Aggression ansehen, subtile Auseinandersetzungen zwischen Schülern dagegen eher nicht.“ Hier sind die Subjektiven Daten also auch noch mit unterschiedlichen Definitionen/Operationalisierungen einzelner Lehrergruppen verbunden.

Wie schon erwähnt, kann man bei den Impliziten Persönlichkeitstheorien unter Umständen Subjektive Daten auf mehreren Abstraktions- bzw. Inferenzebenen lokalisieren. Diejenige Ebene allerdings, die wegen ihrer größten Konkretheit und direktesten Beobachtbarkeit auf jeden Fall in Relation zu den subjektiv-theoretischen Konstrukten die Datenebene repräsentiert, ist die der verhaltensnahen Items. In bezug auf die drei Teilaspekte des subjektiv-theoretischen Konstrukts ‚Intelligenz(-Begabung)‘ zeigt die folgende Abbildung (aus Hofer 1986, 102) den Bezug der (Subjektiven) Daten-Items zu den (subjektiv-theoretischen) Konstruktdimensionen (vgl. Abb. 3.4. nächste Seite).

Die bisher besprochenen Teile bzw. Instanzen Subjektiver Theorien allerdings sind, genau wie dies für wissenschaftliche Theorien auch gilt, lediglich Voraussetzungen für die Integration zu dem, was unter der Aussagenkonzeption von Theorien das Zentrum ausmacht: die *(Subjektiven) Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten*. Darunter ist die Kombination von Subjektiven Konstrukten (bzw. Daten) zu mehr oder minder generellen Sätzen zu verstehen, die an zentraler Stelle der (zumindest impliziten) Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien stehen. Das heißt, diese Sätze müssen zumindest in eine Formulierungsform überführbar sein, die argumentative Schlußfolgerungen zuläßt bzw. ermöglicht. In Parallelität zu den wissenschaftlich-objektiven Theorien liegt hier die Überführbarkeit in eine Wenn-Dann-Formulierung am nächsten; diese Form ist aber keineswegs als die einzig zulässige anzusetzen, da die Möglichkeiten brauchbarer Argumentationsstrukturen noch keineswegs abschließend erforscht und bestimmt sind (s. u. Kap. 3.4.). In bezug auf die Formulierungsform Subjektiver Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten zeigt das FST also wiederum eine durchaus beabsichtigte Offenheit; im Prinzip wird man alle Formen des alltäglichen Schlußfolgerns (‘subjective reasoning’: Evans 1982; s. auch u. Kap. 3.4.) auf ihre Geeignetheit bzw. Zulässigkeit überprüfen müssen. Fürs erste kann man ausgehend von der Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien versuchen, die Wenn-Dann-Formulierung in den Vordergrund zu stellen. Wie die Benennung dieser generellen Sätze schon andeutet, soll bei Subjektiven Theorien (im Gegensatz zu wissenschaftlichen) kein prinzipieller Unterschied zwischen Hypothesen und Gesetzmäßigkeiten gemacht werden. Bei der Rekonstruktion wissenschaftlicher Theorien wird in der Regel von Gesetzmäßigkeiten erst gesprochen, wenn eine Hypothese (im Optimalfall) mehreren Falsifikationsversuchen widerstanden hat, d.h. als bewährt gelten kann (vgl. Groeben 1986,

auf Eigenschaften (B):  von Verhaltensweisen (A):			
	sprach- liche Bega- bung	rechne- rische Bega- bung	prakti- sche Be- gabung
<i>Der Schüler ...</i>			
...findet leicht sprachliche Analogien	8.15		
...kann seine Gedanken sauber sprachlich formulieren	7.94		
...findet leicht Oberbegriffe	7.77		
...liefert ausgesprochen phantasievolle und originelle Beiträge	7.77		
...hat einen großen Wortschatz	7.69		
...kann gut mit Fremdwörtern umgehen	7.65		
...kann gut Beziehungen zwischen Begriffen herstellen	7.65		
...versteht den Sinn von in der Klasse gelesenen Texten	7.60		
...zeichnet sich aus durch eine hohe geistige Lebendigkeit	7.56		
...versteht den Sinn von in der Klasse gelesenen Texten meist nicht	2.60		
...trägt viele gute Einfälle zu einem Sachgebiet bei	7.38		
...nimmt zu Äußerungen anderer kritisch Stellung	7.27		
...kann für allgemeine Regeln viele konkrete Beispiele und Anwendungsmöglichkeiten finden	7.27	7.19	
...kann sich leicht auf neue Gedanken umstellen	7.25		
...hat ein gutes Gedächtnis	7.21	7.35	
...schmückt seine Beiträge breit aus	7.15		
...vollzieht komplexe Denkleistungen ohne Schwierigkeit	7.13	7.42	
...ist ausgesprochen einfallsreich	7.10		7.35
...ist aufgeschlossen für ungelöste Fragen und Probleme	7.08		
...gibt meist vernünftige Urteile ab	7.06		
...kann vielfältige Verwendungsmöglichkeiten für einen Gegenstand angeben	7.02		7.25
...weiß für sein Alter wenig	3.00		

Abb. 3.4.: Mittelwerte der Einschätzungen von verhaltensnahen Items auf den Dimensionen der impliziten Intelligenztheorie (aus Hofer 1986, 102)

203ff.). Diese Unterscheidung würde nach unserer Einschätzung für Subjektive Theorien eine Überdifferenzierung darstellen, „weil der Grad der Bewährung von generellen Sätzen bei Subjektiven Theorien vermutlich sowieso nicht so explizit festgestellt bzw. reflektiert wird“ (Groeben & Scheele 1982, 20). Stattdessen gehen wir davon aus, daß lediglich ein ‚Bezug zur Erfahrung des Subjektiven Theoretikers‘ gegeben sein sollte, was auch wieder eine vergleichsweise offene Konzeptualisierung bedeutet, weil dieser Bezug von direkter eigener Beobachtung bis zu äußerst vermittelten, indirekten Erfahrungen (über vertrauenswürdige Zeugen etc.) gehen kann (Groeben & Scheele l.c.).

Wahl et al. führen in ihrer Untersuchung explizit Beispiele für Subjektive Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten aus Subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern an, die bereits in Wenn-Dann-Form überführt sind. Diese Beispiele machen nicht nur den Schritt der Überführung in eine Wenn-Dann-Formulierung deutlich, sondern z.T. auch, daß es bei Subjektiven Theorien genauso wie bei objektiven einen fließenden Übergang zwischen Konstruktextplikation und Hypothesengenerierung gibt (vgl. dazu generell Groeben 1986, 109ff.). Die Beispiele von Wahl et al. (1983, 26) lauten:

- „(1) Der Lehrer sieht, wie ein Schüler mit kleinen Plastikgegenständen spielt. Der Lehrer vermutet, daß es dem Schüler langweilig ist. Die subjektive Erklärung: ‚Dem Schüler ist es langweilig‘, kann überführt werden in die subjektive Hypothese: ‚*Wenn* es einem Schüler langweilig ist, *dann* beschäftigt er sich mit nicht zum Unterricht gehörenden Dingen‘.
- (2) *Wenn* der Lehrer besonders stark lobt, *dann* wird die Mitarbeit von Claudia etwas aktiviert.
- (3) *Wenn* ein Schüler in der Leistung nachläßt, *dann* ist ein Lob des Lehrers besonders notwendig.
- (4) *Wenn* der Lehrer trotziges Verhalten duldet, *dann* greift dies auf andere Schüler über. ...“

Für die Untersuchung spezifischer und aussagekräftiger sind allerdings die Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten der Lehrer über die Verbindung von Unterrichtssituationen und eigenem Handeln. Wahl et al. geben für die schon einmal angeführte Lehrerin H 17 in bezug auf diese Verbindung von Situations- und Handlungsauffassung folgende Beispiele Subjektiver Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten, die allerdings noch nicht in Wenn-Dann-Formulierung überführt sind (was der Leser sicherlich im einzelnen auch selbst bewerkstelligen kann):

Nach ihrer Subjektiven Theorie „reagiert die Lehrerin H17 auf *minimale Störung* mit sehr wenig aufwendigen Reaktionen, z.B. einem Ansprechen und Auffordern. Bei *stärkeren Störungen*, verbunden mit der Befürchtung, die Klasse würde darauf aufmerksam, reagiert sie unterschiedlich: bei kleineren Schülern hält sie eine Aufforderung für besonders wirksam, bei größeren Schülern, die noch an die Lehrerin als Autoritätsperson glauben, benützt sie wenig aufwendige, non-verbale Signale. Ist ein *Teil der Klasse nicht bei der Sache* und ist die Ausweitung der Störung zu vermuten, so nimmt sie – je nach Ursachenerklärung – einmal den störenden Gegenstand weg bzw. ändert die didaktische Gestaltung. Handelt es sich schließlich um *Konflikte* mit dem Charakter eines ‚Machtkampfes‘, so sind Gefühle persönlicher Sicherheit vs. Unsicherheit ausschlaggebend für ein Aufschieben bzw. Austragen des Konflikts.“ (Wahl et al. 1983, 96)

In der aggressionsbezogenen Berufstheorie von Lehrern, die Dann et al. erforscht haben, wurde (mit nicht-dialogkonsensualen Erhebungsverfahren) z.B.

nach den psychologischen Aggressionserklärungen gefragt, wofür in den dazu entwickelten Fragebogen fünf potentielle Erklärungsmodelle eingebaut waren: ein Erfolgslernmodell, Imitationslernmodell, Frustrationskurzzeitmodell, Frustrationslangzeitmodell und Anlage-Umweltmodell (Dann et al. 1982, 232ff.). Die Beispielitems, die Dann et al. (1982, 235) aufführen, können als Subjektive Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten der aggressionsbezogenen Berufstheorie von Lehrern angesehen werden, die ebenfalls nicht in Wenn-Dann-Form formuliert sind, aber leicht in eine solche überführt werden können:

- Für das Lernmodell z.B.: „Körperliche Gewalt zwischen Schülern wird durch Kriminalfilme im Fernsehen sehr gefördert.“
- Für das Frustrationskurzzeitmodell z.B.: „Beschimpfungen von Mitschülern lösen bei dem Betroffenen schnell Aggressionen aus.“
- Für das Anlagemodell z.B.: „Es gibt Kinder, die eine angeborene Tendenz haben, unbeherrscht und aggressiv zu reagieren.“

Im Bereich der Impliziten Persönlichkeitstheorie stellt die Explikation von Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten ein komplexeres Problem dar. Nachdem wir die Inferenzen von bestimmten Verhaltensweisen sowie Persönlichkeitseigenschaften auf andere Eigenschaften nicht als Subjektive Hypothesen, sondern als Konstruktexplikationen aufgefaßt haben, ist für die Subjektiven Hypothesen nach der Rolle der Impliziten Persönlichkeitstheorie im Prozeß der Ursachenerklärung zu fragen. Dabei ergeben sich nach Hofer (1986, 105) zwei mögliche Funktionen:

- „a) Ausprägungen in Merkmalen der impliziten Persönlichkeitstheorie können als von anderen Variablen verursacht kogniziert werden;
- b) Ausprägungen in Merkmalen der impliziten Persönlichkeitstheorie können als Ursachen für Zielvariablen kogniziert werden.“

Die bisher verfügbare Forschung führt hier zu der Konsequenz, „daß sich die implizite Persönlichkeitstheorie nicht so sehr direkt auf das Unterrichtsverhalten von Lehrern auswirkt, sondern daß sie lediglich eine ordnende und strukturierende Funktion ausübt.“ (Hofer 1986, 107) Wenn man in diesem Sinn die Implizite Persönlichkeitstheorie (z.B. Subjektive Konstrukte des Lehrers hinsichtlich bestimmter Schülertypen; s. o.) mit attributionstheoretischen Perspektiven (z.B. Rückführung auf Begabung oder Anstrengung bzw. mangelnde Begabung, mangelnde Anstrengung, Konzentration etc.) kombiniert, dann sind durchaus subjektiv-theoretische Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten ableitbar und überprüfbar. In bezug auf die beiden Schülertypen des ‚Klassenprimus‘ sowie des ‚Extravertierten‘ und die unterschiedlichen Attributionen guter Leistungen zeigt die folgende Abbildung (aus Hofer 1986, 220) entsprechende Subjektive Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten für die Verbindung von subjektiv-theoretischer Persönlichkeitstheorie, Attribution und Reaktion des Lehrers auf eine richtige Schülerantwort (s. Abb. 3.5. nächste Seite).

Die Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten sind hier durch die Kombination der einzelnen Spalten jeweils auf Zeilenebene formulierbar; dabei stellen die ersten drei Spalten die Wenn-Komponente, die letzte Spalte die Dann-Komponente der Subjektiven Hypothese/Gesetzmäßigkeit dar. Wenn man auf dieser Grundlage eine sprachliche Ausformulierung der jeweiligen Subjektiven Hypothese(n) versucht, merkt man allerdings, daß in der Wenn-Komponente außerordentlich komplexe Kombinationen vorkommen, die es vielleicht sinnvoller erscheinen lassen, die Wenn-Komponente in eine Kombination von einzelnen Sätzen (quasi als Subjektive Erklärungskette) auszudifferenzieren. Hinsichtlich solcher komplexerer Strukturen von Hypothesenhierarchien oder Erklärungs-

Typ	Attribution guter Leistungen	vermutete Zwischenkognitionen	Verhalten
Klassenprimus	wegen Begabung und Konzentration	„Jawohl, ist ja klar!“	positives Feedback global
		„Genau so geht das!“	pos. Feedback detailliert (bei schweren Fragen)
		„Ich wußte es, daß Du es kannst!“	keine Reaktion, selten dranbehalten (bei leichten Fragen)
		„Ich habe es noch besser erwartet!“	gemischtes Feedback (bei schweren Fragen)
Extravertierter	wegen Interesse trotz mangelnder Konzentration	„Nutze die Gelegenheit seines Interesses!“	positives Feedback und Dranbehalten, seltenes Nicht-Reagieren
	wegen Begabung	„Genau so geht das!“	detailliertes positives Feedback
	trotz mangelnder Anstrengung	„Reiß Dich zusammen!“	Ermahnung, negatives Feedback

Abb. 3.5.: Zusammenhang zwischen Attribution und Lehrerreaktion bei richtiger Schülerantwort in Abhängigkeit vom 'Schülertyp' (aus Hofer 1986, 220)

ketten kann beim gegenwärtigen Stand des FST ebenfalls noch nichts Schlüssiges gesagt werden; auch dies stellt eine weitere Aufgabe bei der Ausarbeitung des FST dar (s. z.T. u. Kap. 3.3.).

An dieser Stelle läßt sich außerdem verständlich machen und begründen, wieso man das (wissenschaftliche) Konstrukt ‚Subjektive Theorie‘ als Epi-Konstrukt bezeichnen kann, wie dies Groeben & Scheele (1982, 27f.) vorgeschlagen haben. Die besprochenen Teilaspekte der Subjektiven Konstrukte, Definitionen/Explikationen, Daten sowie Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten machen deutlich, daß es bei der Rekonstruktion von Subjektiven Theorien nicht nur um eine bloße Abbildung von subjektiven Reflexionen bzw. Kognitionen geht, sondern um eine *Re-Konstruktion* in dem Sinn, daß diese Teilinstanzen unter dem Aspekt der Strukturparallelität zu wissenschaftlich ‚objektiven‘ Theorien ela-

boriert werden. Damit werden die Reflexionen des Erkenntnis-Objekts durch die Rekonstruktion als Subjektive Theorie in einen expliziteren und präziseren Zustand überführt. „Eine solche explikatorische Präzisierung liegt auch bei der Herleitung/Transformation einer wissenschaftlichen Fachsprache aus der Umgangssprache vor, weswegen die Fachsprache als in der Herstellungsrelation über der Umgangssprache angesetzt und d.h. als Epi-Sprache bezeichnet wird. In diesem Sinn ist das Konstrukt der Subjektiven Theorie also ein Epi-Konstrukt.“ (Groeben & Scheele 1982, 27f.) Dabei ist diese explizierende und präzisierende ‚Epi-Relation‘ sowohl hinsichtlich der Inhalts- als auch der Strukturperspektive der Subjektiven Theorien anzusetzen; das wird im einzelnen herausgearbeitet bei der Analyse der Rekonstruktionsadäquanz durch dialog-konsensuale Erhebungsmethoden (s. u. Kap. 4.1.).

Mit den Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten ist außerdem jener Teilaspekt Subjektiver Theorien erreicht, der die Funktionen der Erklärung/Prognose/Technologie ermöglicht, die eingangs (Kap. 2.2.) als die entscheidenden für das reflexive Subjektmodell vom Menschen eingeführt worden sind. Entsprechend dem zentralen szientistischen Modell der wissenschaftlichen Erklärung, dem *covering-law-* oder *Subsumtions-Modell*, ist dabei unter *Subjektiver Erklärung* die Subsumierung eines Subjektiven Datums unter eine (Subjektive) Hypothese/Gesetzmäßigkeit zu verstehen. Nach diesem Erklärungsmodell fungiert die Sukzedenzbedingung (Dann-Komponente) der (Subjektiven) Hypothese/Gesetzmäßigkeit als Explanandum (zu erklärendes Phänomen), während die Hypothese/Gesetzmäßigkeit einschließlich vor allem der als in Realität vorliegend angesetzten Antezedenzbedingung (Wenn-Komponente) das Explanans (d.h. die erklärende Ursachenkonstellation) bildet (zur Struktur des Subsumtionsmodells siehe etwas ausführlicher unten Kap. 3.3.). Während bei wissenschaftlichen Erklärungen das Vorliegen der Antezedenzbedingung(en) empirisch überprüft werden muß, dürfte dies für Subjektive Erklärungen nicht zu fordern sein, weil sich der Subjektive Theoretiker vermutlich zumeist damit zufriedengibt, sich und anderen zu erklären, wie etwas möglich war; und dafür reicht die Subsumierung des Explanandums unter eine subjektive Hypothese/Gesetzmäßigkeit aus (vgl. Groeben & Westmeyer 1981, 96f.), selbst wenn der Subjektive Theoretiker das Vorliegen der postulierten Antezedenzbedingung(en) nicht empirisch überprüft bzw. eventuell nicht einmal überprüfen kann.

Im Prinzip bieten also die oben angeführten Beispiele von Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten bereits den Kern Subjektiver Erklärungen. Die ausgewählten Beispielstudien haben aber z.T. auch die Struktur der Subjektiven Erklärung vollständiger und präziser expliziert.

Das gilt vor allem für die Untersuchung von Wahl et al., in der z.B. (1983, 179) folgende Subjektive Erklärung expliziert wird:

- „1. Lehrer steht vor der Klasse vor Beginn des Unterrichts. Er fühlt sich recht unsicher.
2. Eine Schülerin hat ein Bild vor sich aufgebaut. Dessen Glas ist zersprungen. Sie hat das Bild am Tag zuvor beim Klassenfest zu Boden geworfen. Der Lehrer hat es ihr mitgebracht, damit sie es reparieren läßt.

3. Die Schülerin lenkt die Aufmerksamkeit auf sich. Bemerkungen der Mitschüler und Gelächter deuten darauf hin.
4. Der Lehrer möchte die Störungsquelle beseitigen und Ruhe herstellen: das Bild soll weg sein.
5. Erwartung: wenn das Bild weg ist, wird die Unruhe geringer, weil dann die Störungsursache weg ist.
6. Der Lehrer tritt zur Schülerin hin, legt das Bild weg.“

Es handelt sich hier um die Subjektive Erklärung der eigenen Handlung des Lehrers, die in Punkt 6. aufgeführt ist; die Punkte 1. – 5. enthalten die relevanten Antezedensbedingungen, die die Wenn-Komponente einer entsprechenden Subjektiven Hypothese bilden und in Verbindung mit dieser Hypothese als Explanans der Subjektiven Erklärung anzusetzen sind.

Für die Subjektiven Erklärungen von aggressivem Verhalten von Schülern haben Dann et al. (1982, 266) mit klassischen nicht-dialogkonsensualen Erhebungsverfahren die folgenden Subjektiven Erklärungen in der aggressionsbezogenen Berufstheorie von Lehrern gesichert (vgl. Abb. 3.6.).

Bedeutsamste Ursachenfaktoren		Unbedeutsamste Ursachenfaktoren	
	Durchschnitt		Durchschnitt
Familiäre Verhältnisse	4,28	Äußere Erscheinung des Lehrers	2,57
Provokation durch Mitschüler	4,13	Erbanlagen des Schülers	2,59
Schwierige Entwicklungsphase des Schülers	4,12	Bemühung des Schülers um Disziplin	2,63
Lehrer-Schüler-Beziehung	4,12	Architektur der Schule	2,74
Zusammensetzung der Klasse	4,09	Wetter (Föhn, Wetterumschwung)	2,84
Umgang des Schülers	4,07	Wochentag	2,88
Klassengröße	4,06	Müdigkeit des Schülers	3,04
Aggression von seiten des Lehrers	4,05	Spontane Nachahmung des Schülers	3,10
Unterrichtsstil des Lehrers	4,01	Unterrichtsfach	3,22
Fernsehkonsument des Schülers	4,01	Leistungsanforderungen	3,26

- 1 = unbedeutend  
 2 = von geringer Bedeutung  
 3 = von mittlerer Bedeutung  
 4 = von großer Bedeutung  
 5 = von sehr großer Bedeutung

Abb. 3.6.: Ursachen für aggressives Verhalten von Schülern ... aus der Sicht der Lehrer (nach Dann et al. 1982, 266)



In bezug auf die Impliziten Persönlichkeitstheorien ergeben sich Subjektive Erklärungen des (eigenen) Lehrerverhaltens bzw. -handelns, wie oben ausgeführt, nur in Verbindung mit attributionstheoretischen Perspektiven. Das schon zitierte Schema von Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten (vgl. Abb. 3.5.) wäre unter dem Aspekt der Subjektiven Erklärung so zu lesen, daß die (letzte) Spalte des Verhaltens das Explanandum angibt, während die drei vorhergehenden Spalten die erklärenden Antezedensbedingungen der Subjektiven Theorie enthalten.

Mit der Explikation der Subjektiven Erklärung ist weitgehend auch die Struktur *Subjektiver Prognose bzw. Technologie* gegeben, weil die wichtigsten Unterschiede lediglich pragmatische Differenzen der Fragestellung sind, d.h. Unterschiede im Hinblick darauf, was (in zeitlicher Relation) gegeben ist und was gesucht wird. Diese pragmatischen Unterschiede sind in der folgenden Abbildung 3.7. nach Prim & Tilmann (1973, 105) zusammengefaßt:

	Erklärung	Prognose	Technologie
Gesetz	gesucht	gesucht	gesucht
Randbedingung	gesucht	gegeben: Frage: was folgt daraus?	gesucht: (Maßnahmen)
Explanandum	gegeben: Frage: Warum gegeben?	gesucht	gegeben als Ziel: Frage: Wie realisierbar?

Abb. 3.7.: Pragmatische Unterschiede zwischen Erklärung, Prognose und Technologie (nach Prim & Tilmann 1973, 105)

Die dahinter stehende Vorstellung einer Strukturidentität oder zumindest Vergleichbarkeit von Erklärung, Prognose und Technologie wird zwar heutzutage für wissenschaftliche Erklärungen, Prognosen und Technologien so nicht mehr aufrechterhalten (vgl. Lenk 1972; Groeben 1986, 284ff.), das Schema dürfte aber in seiner Einfachheit für Subjektive Erklärungen/Prognosen/Technologien brauchbar sein. Die oben angeführten Beispiele von Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten bzw. Erklärungen sind dann also lediglich anders zu lesen: Im Fall der Prognose wird von gegebenen Antezedensbedingungen (und entsprechenden Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten) aus die Sukzedenzbedingung oder Dann-Komponente der Subjektiven Hypothese/Gesetzmäßigkeit prognostiziert; im Fall der Technologie wird von gegebenen Sukzedenzbedingungen aus über die Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten nach den zuordenbaren Antezedensbedingungen gesucht, die als Maßnahmen zur Erreichung der angezielten Bedingungen der Dann-Komponente zu realisieren sind.

Subjektive Prognosen beinhalten also die Voraussage eines (Subjektiven) Phänomens (qua Sukzedenbedingung einer Subjektiven Hypothese/Gesetzmäßigkeit) von dieser Hypothese/Gesetzmäßigkeit aus unter der Voraussetzung des Vorliegens ihrer Antezedenbedingung (Wenn-Komponente); Subjektive Technologien dagegen beinhalten die Ableitung von Operationen unter Rückgriff auf eine Subjektive Hypothese/Gesetzmäßigkeit, wobei die Sukzedenbedingung dieser Hypothese/Gesetzmäßigkeit als anzustrebendes Ziel gilt und die Operationen aus der Verwirklichung der in dieser Hypothese/Gesetzmäßigkeit enthaltenen Antezedenbedingung(en) bestehen.

Wie bei der eingangs dieses Kapitels vorgenommenen kurzen Skizzierung der Untersuchungsstudien aufgeführt, haben Wahl et al. explizit Subjektive Prognosen mit Hilfe eines ‚Doppelgängers‘ des Subjektiven Theoretikers erhoben (vgl. z.B. 1983, 122ff.). Dabei klassifiziert der Doppelgänger auf der Grundlage einer dialog-konsensual validierten Subjektiven Theoriestructur z.B. bestimmtes störendes Schülerverhalten als Situationsklasse Nr. 2 (‚Störung, Lehrer fühlt sich nicht angegriffen‘); ausgehend von dieser Identifikation leitet er anhand der Struktur-Ge-Repräsentation der Subjektiven Theorie und der in ihr enthaltenen Situations-Handlungs-Verknüpfungen als Subjektive Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten des thematischen Lehrers die zu prognostizierende Handlungsklasse ab. Dazu legt er „die durchsichtige Folie auf die Rekonstruktion, auf der die Situations-Reaktionsverknüpfungen eingetragen sind. Er stellt fest: Situationsklasse Nr. 2 ist mit *zwei* Handlungsklassen verknüpft. Es kann nur *eine* von diesen beiden gewählt werden; alle anderen in der Rekonstruktion befindlichen Handlungsklassen sind *nicht wählbar*. Die beiden Handlungsklassen tragen die Bezeichnungen: Nr. 2 ‚Aufforderung mit drohendem Unterton, Zurechtweisung‘; Nr. 3 ‚Unterbinden, Brüllen auf Klasse bezogen‘. Die Handlungsklassen sind definiert durch introspektive Daten (Datenkomplex 3), so daß der ‚Doppelgänger‘ die Auskünfte zu ‚Zielen‘ und ‚Behavior Outcome Expectancies‘ durcharbeiten muß.“ (Wahl et al. 1983, 124) Er kommt dabei zu folgendem Ergebnis:

„1. Kognition:

Schüler aus ihrem spielerischen Boxen herausholen. 03/21

2. Kognition:

Schüler sollen vorbeugend etwas erschreckt werden. 03/23

Beide Kognitionen gehören der Spalte 3 und damit der Handlungsklasse Nr. 2 an; eine andere Handlungsklasse ist nicht getroffen worden. Folglich trägt er unten in den Prognosebogen unter ‚Gesamtzuordnung: Handlungsauffassungsklasse‘ die Zahl 2 ein. Der Prognosevorgang ist nun abgeschlossen. Die Prognose lautet:

*Lehrer H 13 wird zum Zeitpunkt t 2 in der Episode 1 eine Handlung der Handlungsklasse: ‚Aufforderung mit drohendem Unterton, Zurechtweisung‘ zeigen.“* (o.c., 125)

Die Tatsache, daß bisher nur selten explizit Subjektive Prognosen untersucht worden sind, zeigt, daß an dieser Stelle die derzeitige Grenze der Forschung in bezug auf die Binnenstrukturierung des (Epi-)Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘ innerhalb des FST erreicht ist. Fragen hinsichtlich der Art und Weise, mit der Subjektive Theoretiker Subjektive Prognosen, Technologien etc.

realisieren, sind weitestgehend erst von zukünftiger Forschung innerhalb des FST zu erwarten. Dazu gehört z.B. auf jeden Fall das Problem, ob für Subjektive Technologien ähnlich komplexe bzw. gar komplizierte Zwischenschritte der Ableitung einzusetzen sind, wie dies in letzter Zeit für wissenschaftliche („objektive“) Technologien rekonstruiert worden ist (vgl. Westmeyer 1977; Scheele 1982). Außerdem ist dabei sicher auch das Problem zu behandeln, ob für Subjektive Erklärungen, Prognosen etc. die Grenzen nicht (noch) fließender sind als bei den parallelen objektiv-wissenschaftlichen Strukturen. Denn bei den Operationen der Subjektiven Technologie handelt es sich, wie oben expliziert, um Realisationen von Antezedensbedingungen Subjektiver Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten. Wenn – wie im Fall der hier diskutierten Subjektiven Handlungserklärungen – allerdings die Sukzedensbedingungen der Subjektiven Hypothesen/ Gesetzmäßigkeiten (eigenes) Handeln bezeichnen, dann mag die Subjektive Prognose (dieses Handelns) ebenfalls technologische, d.h. Anwendungs-Aspekte der jeweiligen Subjektiven Theorie besitzen und so mit der Instanz Subjektive Technologie ‚verwechselbar‘ sein. Doch diese (und weitere) Fragen sollen – wie gesagt – der zukünftigen Forschungsarbeit überantwortet werden, wobei ebenfalls wieder Rückwirkungen auf wissenschaftstheoretische Rekonstruktionen durchaus angestrebt sind (z.B. in Richtung des Technologie-Konzepts von Bromme & Hömberg 1976).

### *3.3. (Wissenschaftliche) Erklärungsmöglichkeiten unter Rückgriff auf Subjektive Theorien (Norbert Groeben)*

Vorbemerkung: Im Kapitel 3.2. haben wir in den Grundzügen ausdifferenziert, was und mit welcher Binnenstruktur unter Subjektiven Theorien verstanden werden soll. Diese so strukturierten, besser: zu strukturierenden, Subjektiven Theorien werden entsprechend dem am Anfang umrissenen Methodenkonzept (s. o. Kap. 2.3.) durch Verfahren einer dialogischen Hermeneutik (Dialog-Konsens) rekonstruierend erhoben (s. u. ausführlicher: Kap. 4.1.). Damit aber ist, wie ebenfalls eingangs ausgeführt, nur der erste konstitutive Schritt eines FST verwirklicht, nämlich die kommunikative Validierung des deskriptiv verwendeten Epi-Konstrukts Subjektive Theorie. Dem hat grundsätzlich der zweite, ebenfalls konstitutive Schritt zu folgen, nämlich die falsifikationstheoretische, beobachtungsfundierte Überprüfung der Erklärungskraft dieser Subjektiven Theorien (s. u. zur Methodik: Kap. 4.2.), d.h. die explanative Validierung des Epi-Konstrukts Subjektive Theorie, durch die die Brauchbarkeit der jeweils thematischen Subjektiven Theorie für („objektiv-)wissenschaftliche Erklärungsversuche empirisch bestimmt wird. Dahinter steht, um auch diesen Ausgangspunkt noch einmal kurz zu benennen, unter anderem das Bestreben, die potentielle Rationalität des Erkenntnis-Objekts‘ zu nutzen, d.h. alles, was der Subjektive Theoretiker an rationaler, realitätsadäquater (Selbst-)Erklärung bzw. -Erkenntnis zu bieten hat, für die wissenschaftliche Erklärung nutzbar zu machen. Unter dieser Zielperspektive besteht die Idealvorstellung im FST darin, daß das reflexive Subjekt Mensch auch in seinen Subjektiven Theorien so rational und realitätsadäquat ist, daß diese Subjektiven Theorien als ‚objektive‘, wissenschaftliche (Teil-)Theorien bzw. Erklärungen übernommen werden

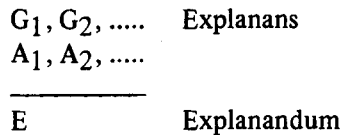
können (s. Einleitung zu Kap. 3.1.). Diesem positiven Extrempol steht als Negativ-Möglichkeit gegenüber, daß entweder überhaupt keine Subjektiven Theorien des Alltagspsychologen als Grundlage seiner Reaktionen zu sichern oder aber eventuell vorhandene Subjektive Theorien inkorrekt und inadäquat sind, so daß sie nicht zur Erklärung des Verhaltens beitragen; in diesem Fall ist der Übergang auf nicht-kognitive Erklärungsmodelle – z.B. behavioristischer Provenienz – nicht nur legitim, sondern nötig (s. Kap. 3.1.). Dabei enthält das FST, um auch dies noch einmal in Erinnerung zu rufen, die methodologische Normvorstellung, daß man immer mit der Überprüfung der Reflexivität als potentieller Rationalität beim Erkenntnis-Objekt beginnt, soweit nicht bisherige Forschung schon die Inadäquanz einer FST-Perspektive empirisch gesichert hat (siehe im einzelnen 3.1.); und daß man erst, wenn sich die Reflexivität des Erkenntnis-Objekts als im Einzelfall nicht vorliegend oder nicht erklärungskräftig erweist, auf nicht-epistemologische Erklärungsmodelle übergehen sollte.

Damit schlagen wir für alle Möglichkeiten wissenschaftlicher Erklärung (d.h. Erklärung innerhalb von ‚objektiven‘ Theorien), die in der einen oder anderen Form auf Subjektive Theorien zurückgreifen, den Begriff der ‚epistemologischen Erklärung‘ vor; der Terminus schließt an die Bezeichnung des ‚Epistemologischen Subjektmodells‘ an (s. o. Kap. 2.). Aufgabe des vorliegenden Kapitels wird es sein, die prinzipiellen Möglichkeiten einer solchen ‚epistemologischen Erklärung‘ in den Grundzügen zu skizzieren, d.h. paradigmatische Fälle zu explizieren, in denen das FST durch Rückgriff auf das Konstrukt der Subjektiven Theorie Erklärungskraft gewinnt, sowie zu umreißen, auf welche Art und Weise diese Erklärungskraft zustande kommt. Dabei ist natürlich nicht nur der ideale Fall zu explizieren, daß Subjektive Theorien/Erklärungen quasi als ‚objektive‘ übernommen werden können, sondern es sind vor allem auch jene Fälle zu modellieren, in denen der Rückgriff auf nicht (vollständig) adäquate Subjektive Theorien gleichwohl einen Zugewinn an Erklärungskraft der objektiven Theorien bedeutet im Vergleich zu Erklärungsmodellen, die solche komplexeren Aggregationen von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht nicht berücksichtigen (vgl. die in der Einleitung zu Kap. 3.1. explizierte zweite Möglichkeit).

Bevor wir versuchen, die grundsätzlichen Varianten epistemologischer Erklärung innerhalb des FST herauszuarbeiten, muß aber eine dafür notwendige Voraussetzung expliziert und zumindest ansatzweise begründet werden. Es handelt sich um das Problem, welches Konzept von (wissenschaftlicher) Erklärung impliziert ist, wenn man den Rückgriff auf Subjektive Theorien/Erklärungen bzw. deren Einbau in wissenschaftliche Erklärungen für durchführbar und sinnvoll hält. Denn der oben angeführte Idealfall, bei dem die Subjektive Theorie/Erklärung des Alltagspsychologen so rational, d.h. realitätsadäquat ist, daß sie praktisch unverändert als ‚objektive‘ (wissenschaftliche) Erklärung übernommen werden kann, setzt eine Strukturparallelität von Subjektiver und objektiver Erklärung voraus, die zumindest klassische Wissenschaftstheoretiker für fragwürdig, wenn nicht unsinnig halten würden. Demgegenüber steht hinter der Vorstellung einer zumindest prinzipiellen ‚Überführbarkeit‘ von Subjektiven

Erklärungen in objektive ein liberalisiertes Konzept (sozial-)wissenschaftlicher Erklärung, das hier nicht im einzelnen gerechtfertigt werden kann (das ist in Groeben 1986, Kap. 4. und 5. geschehen), dessen Entwicklung aber doch zumindest hinsichtlich Anfangs- und Endpunkt kurz benannt werden soll.

Das Konzept der Erklärung in den klassischen empirischen Wissenschaften geht grundsätzlich davon aus, daß Erklärungen Antworten auf Warum-Fragen nach den Ursachen von Sachverhalten bieten. Wie bei der Explikation der ‚Subjektiven Erklärung‘ (s. o. Kap. 3.2.) bereits ausgeführt, werden dabei zu erklärende Sachverhalte (Explananda) unter Gesetzmäßigkeiten (und ihre Antezedensbedingungen: Explanantien) subsumiert; dieses Erklärungskonzept wird daher auch Subsumtions- oder covering-law-Modell der Erklärung genannt (vgl. Groeben 1986, 202ff., 262ff.). Als Prototyp des Subsumtionsmodells gilt das (Hempel-Oppenheim-)Schema der deduktiv-nomologischen Erklärung (entsprechend Groeben & Westmeyer 1981, 80f.; Groeben 1986, 203):



Das Schema besteht aus folgenden Elementen:

$G_1, G_2, \dots$  sind allgemeine *Gesetze, Hypothesen* oder *theoretische Annahmen* deterministischer Art.

$A_1, A_2, \dots$  sind Sätze, die die *Antezedensbedingungen* beschreiben.

$E$  ist die *Beschreibung* des zu erklärenden Ereignisses.

Der Strich zwischen Explanans und Explanandum symbolisiert, daß  $E$  logisch aus  $G_1, G_2, \dots$  und  $A_1, A_2, \dots$  folgt.  $G_1, G_2, \dots$  und  $A_1, A_2, \dots$  bilden zusammen dasjenige, was erklärt: das Explanans.

Das Entscheidende dabei sind die Adäquatheitsbedingungen, die Stegmüller (1969, 86f.) entsprechend Hempel & Oppenheim (1948) folgenderweise expliziert hat:

- B<sub>1</sub>. Das Argument, das vom Explanans zum Explanandum führt, muß logisch korrekt sein.
- B<sub>2</sub>. Das Explanans muß mindestens ein allgemeines Gesetz enthalten (oder einen Satz, aus dem ein allgemeines Gesetz ableitbar ist).
- B<sub>3</sub>. Das Explanans muß empirischen Gehalt besitzen.
- B<sub>4</sub>. Die Sätze, aus denen das Explanans besteht, müssen wahr sein. Oder in abgeschwächter Form: Die Sätze, aus denen das Explanans besteht, müssen bewährt sein.

Dieses klassische Schema der deduktiv-nomologischen Erklärung ist zwar als der Ausgangspunkt des Subsumtionsmodells der Erklärung anzusehen, hat aber für die kontemporären Theorien der Naturwissenschaften und vor allem

der Sozialwissenschaften nur einen geringen Rekonstruktionswert, weil es auf Gesetze deterministischer Art eingeschränkt ist; denn zumindest in den empirischen Sozialwissenschaften dominieren ganz eindeutig probabilistische Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten. Um auch für diese Art der Gesetzmäßigkeiten ein in sich kohärentes Erklärungskonzept zu rekonstruieren, sind in der Wissenschaftstheorie der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts eine Fülle von Explikationen entwickelt worden, die eine zunehmende Liberalisierung der am Beispiel der deduktiv-nomologischen Erklärung entwickelten Adäquatheitsbedingungen gebracht haben. Der Weg geht über das Konzept der induktiv-statistischen Erklärung, statistischen Analyse, Systematisierung, Begründung (vgl. im einzelnen Stegmüller 1973; Groeben & Westmeyer 1981, 88ff.) bis hin zu einer ‚pragmatischen Wende‘ in der Diskussion um das Erklärungskonzept (Stegmüller 1979a; 1983; vgl. Groeben 1986, 287ff.); der pragmatische Bezug besteht darin, daß man den Aspekt der Wissenssituation einbezieht, so daß Erklärungen auffaßbar werden als „Verschärfung einer Wissenssituation durch zusätzliches Wissen“ (Stegmüller 1983, 964). Eine solche ‚Verschärfung‘ aber ist nurmehr durch Rückgriff auf ein Wahrscheinlichkeitskonzept rekonstruierbar, so daß dann probabilistische Erklärungen das Paradigma für ‚rationale Erklärungen‘ darstellen (o.c. 991). Zugleich hat sich eine parallele Liberalisierung auch bei der Rekonstruktion des Kausalitäts-Begriffs ergeben, der infolge der neueren Theorieentwicklung im Bereich der Physik aus dem Determinismuskonzept gelöst wurde, so daß man heute auch ein Konzept der ‚statistischen Kausalität‘ kennt und zuläßt (Groeben 1986, 287f.). Beide zusammen, das Konzept der statistischen Kausalität und die Rekonstruktion einer rationalen statistischen Erklärung, ermöglichen es, für sozialwissenschaftliche Warum-Fragen das Konzept einer statistischen kausalen Erklärung als ‚schwachen Begriff‘ einer Kausal-Erklärung zu rekonstruieren (vgl. vor allem Beckermann 1977; zusammenfassend Groeben 1986, 293ff.). Dabei wird ein Sachverhalt als Ursache für ein Ereignis angesehen, wenn er „statistisch positiv relevant“ ist (Beckermann 1977, 39), d.h. ein Ereignis A ist z.B. „dann die Ursache eines anderen Ereignisses B, wenn A vor B stattgefunden hat und wenn das Auftreten von A das Auftreten von B wahrscheinlicher gemacht hat, d.h. wenn B unwahrscheinlicher gewesen wäre, falls A nicht stattgefunden hätte“ (o.c. 42). Dieses Konzept einer schwachen Kausal-Erklärung stimmt durchaus mit dem überein, was für die explanative Verwendung von Konstrukten im Bereich der Psychologie (vgl. Herrmann 1969) rekonstruiert worden ist, nämlich daß Antezedensbedingungen als zeitlich vorhergehende, statistisch positiv relevante Bedingungen gesichert werden. Mit einem derartigen Konzept der schwachen statistischen Kausalerklärung ist daher eine Erklärungskonzeption erreicht, die in wissenschaftlich-objektiven Erklärungen einen Rückgriff auf Subjektive Theorien erlaubt, und zwar bis hin zu der extremsten positiven Möglichkeit der Überführung einer Subjektiven in eine objektiv-theoretische Erklärung.

Dieses Erklärungskonzept ermöglicht es außerdem, auch die Erklärung von *Handlungen* im Rahmen des Subsumtionsmodells der Erklärung zu rekon-

struieren und zu konzipieren; wenn man vom Subsumtionsmodell der Erklärung ausgeht und an ihm auch für die Entwicklung des FST festhalten will, ist diese Möglichkeit eine unverzichtbare Voraussetzung, weil das (epistemologische) Menschenbild des FST ja auf das *handlungsfähige* Subjekt ausgerichtet ist (s.o. Kap. 2.1.). Auch in bezug auf diese Voraussetzung können und wollen wir die einzelnen Begründungsschritte für das Aufrechterhalten des covering-law-Modells der Erklärung im Bereich handlungstheoretischer Erklärungsversuche nicht im einzelnen darstellen (sie sind komprimiert zusammengestellt in Groeben 1986, 262-320: das schließt vor allem die Kritik der ‚intentionalistischen‘ Gegenargumente und -modelle ein, von der intentionalen, teleologischen bis zur sog. Rationalen Erklärung – nach Dray –). Der in unserem Zusammenhang strukturell entscheidende Punkt der Diskussion ist dabei die These von der Überführbarkeit jeder (materialen) teleologischen Erklärung in eine (dispositionelle) covering-law-Erklärung (Stegmüller 1969). Bei der teleologischen Erklärung werden die Handlungen eines Akteurs durch seine Ziele erklärt, die aber nicht als Antezedensbedingung(en) ansetzbar sind, weil sie ja erst durch den Abschluß der Handlung erreicht werden. Dementsprechend wird von Vertretern des ‚Intentionalismus‘ für Handlungen das Subsumtionsmodell der Erklärung als unbrauchbar postuliert und durch den praktischen Syllogismus ersetzt (vgl. v. Wright 1974). Eine eingehende, vor allem auch psychologische Analyse solcher materialen teleologischen Erklärungen zeigt aber, daß gerade nicht die am Schluß der Handlung stehenden Ziele als zentral erklärungsrelevant anzusetzen sind, sondern vielmehr die vor der Handlung bestehenden (antezedenten) *Zielsetzungen*. Denn der Handelnde kann durchaus einer irrtümlichen Auffassung darüber anhängen, mit seiner Handlung bestimmte Ziele erreichen zu können, und dennoch ist gerade die Handlung, die diese Ziele nicht erreicht, nur durch die (irrtümliche) antezedente Zielsetzung erklärbar (vgl. Groeben 1986, 221f.). Unter dieser Voraussetzung ist es dann nicht nur möglich, sondern sogar nötig, die teleologische Erklärung in eine motiv-dispositionelle nach dem Subsumtionsmodell der Erklärung zu überführen (vgl. Werbik 1978, 33, 36; Groeben 1986, 222f.). Bei einer solchen motiv-dispositionellen Erklärung enthält das Explanans auf jeden Fall Aussagen über:

- den (motivationalen) Vorsatz der Person, einen bestimmten Sachverhalt als Ziel realisieren zu *wollen*, also das Motivsystem der Person;
- (kognitive) Erwartungen der Person, diesen Sachverhalt durch bestimmte Handlungsweisen realisieren zu können, also das Überzeugungssystem;
- gegebenenfalls noch darüber, daß die Person das Rationalitätsprinzip verfolgt, entsprechend ihrem Überzeugungssystem das sinnvollste Mittel auszuwählen und zu verwirklichen (vgl. Werbik 1978, 36).

Das bedeutet zugleich, daß dergestalt erklärbare *Handlungen* zu verstehen sind als von der Person wählbare, willkürliche und als Mittel zur Erreichung von Zielen interpretierte sowie intendierte, im komplexeren Fall geplante, Verhaltensweisen (vgl. etwa Werbik 1978; Cranach et al. 1980; Eckensberger & Meacham

1984); im Rahmen des FST kommt als Bestimmungsmerkmal noch hinzu, daß das eigene Motiv- und Überzeugungssystem dem Handelnden zumindest potentiell bewußt und das heißt der selbstbezogenen Reflexion zugänglich ist (vgl. Groeben 1986, 396ff.). In bezug auf die Grundmerkmale einer motiv-dispositionellen Handlungserklärung stimmen die bisher aufgeführten Vertreter eines FST (bzw. die darunter rekonstruierbaren wissenschaftlichen Theorieansätze) auch prinzipiell überein. Sie sehen die Subjektiven Theorien als eingebettet in bzw. als Voraussetzung von Handlungen; bei den Erklärungen dieser Handlungen setzen sie – mit unterschiedlichen Differenzierungen, Binnenstrukturierungen etc. – übereinstimmend jeweils mindestens einen Aspekt des Motiv- sowie Überzeugungssystems an.

Beispiel: So geht Hofer (1986, 258ff.) bei der Analyse von Entscheidungen zu bestimmten Handlungen davon aus, daß solche Entscheidungen Resultate von mindestens fünf Teilprozessen sind (Hofer 1986, 260; die Numerierung ist wegen der folgenden Erläuterung von uns eingefügt):

- “(1) Das Verfügen über Zielpräferenzen,
- (2) das Diagnostizieren von situativen Gegebenheiten,
- (3) das Aktivieren der für die betreffende Situation prinzipiell geeigneten Handlungsentwürfe,
- (4) die Antizipation von Ergebnissen für jeden Handlungsentwurf, das Abwägen wünschenswerter gegen unerwünschte Ereignisse im Hinblick auf die Zielvorstellungen,
- ...
- (5) die Wahl des optimalen Entwurfs.“

Wie leicht zu erkennen ist, kann man (1) und den zweiten Teil von (4) dem Motivsystem zuordnen, (2), (3) und den ersten Teil von (4) dem Überzeugungssystem der handelnden Person, wobei in diesem Fall die Entscheidung (5) das Explanandum darstellt. Hofer weist darauf hin, daß diese Prozeßdifferenzierung nicht nur (handlungs-)theoretisch sinnvoll ist, sondern auch durch empirische Daten (von Clark & Peterson 1985) gestützt wird (Hofer 1986, 259f.; vergleichbare Handlungsphasen-Modelle lassen sich bis hinein in die Sportwissenschaft finden; vgl. Kaminski 1973; Nitsch 1975).

Ähnliches ist auch für den Ansatz von Wahl et al. (1983) festzustellen, und zwar bei der Auflistung der Datenkomplexe, die in ihrer Untersuchung erhoben worden sind (vgl. Abb. 3.8. nach Wahl et al. 1983, 81; nächste Seite).

Auch hier ist die Einführung von Instanzen des Motiv- sowie Überzeugungssystems im angestrebten Explanans deutlich erkennbar: Das Motivsystem wird primär durch die ‚Ziele‘ der Person repräsentiert, das Überzeugungssystem vor allem durch die Situationsauffassung, die Situations-Folge-Erwartungen sowie die Handlungs-Folge-Erwartungen. Die Reaktion des Lehrers kann als das zu erklärende Handeln (Explanandum) gelten, für das mit Hilfe der drei antezedenten Datenkomplexe eine motiv-dispositionelle Erklärung angestrebt wird.

Darin, daß eine (schwache) Kausal-Erklärung menschlicher Handlungen als motiv-dispositionelle Erklärung anzulegen ist, konvergieren also objektwissenschaftliche Modellierungen und Ergebnisse einer handlungstheoretischen Psychologie sowie die metatheoretischen und philosophischen Rekonstruktionen der neueren Wissenschaftstheorie, vor allem auch der analytischen Handlungsphilosophie (vgl. ausführlich Groeben 1986, 277ff.). Unsere ange-



<b>DATENKOMPLEX 1</b>	<b>Beobachtungsdaten:</b> AUFFÄLLIGES SCHÜLERVERHALTEN
<b>DATENKOMPLEX 2</b>	<b>Introspektive Daten:</b> SA
	<b>Introspektive Daten:</b> SOE
<b>DATENKOMPLEX 3</b>	<b>Introspektive Daten:</b> BOE
	<b>Introspektive Daten:</b> ZIELE
	<b>Introspektive Daten:</b> OPERATOREN
<b>DATENKOMPLEX 4</b>	<b>Beobachtungsdaten:</b> REAKTION DES LEHRERS

Abb. 3.8.: Datenkomplexe zur Untersuchung Subjektiver (Lehrer-)Theorien  
(nach Wahl et al. 1983, 81)

Legende: SA = allgemeines Situationsbild;  
 SOE = Situation Outcome Expectancies;  
 BOE = Behavior Outcome Expectancies;  
 Ziele = aktuelle Ziele;  
 Operatoren = Aufspaltung des Lehrerverhaltens in Teilverhaltensweisen.

strebte Explikation von Basisvarianten epistemologischer Erklärung wird daher von der Grundstruktur der motiv-dispositionellen Erklärung ausgehen und das heißt vor allem, das Motiv- sowie Überzeugungssystem des Handelnden unter der Perspektive der Relation von Subjektiven und ‚objektiven‘ (wissenschaftlichen) Theorien analysieren.

Dabei stellt die Rationalität der Subjektiven Theorien die entscheidende Rekonstruktionsdimension dar (vgl. Anfang von Kap. 3.), und für dieses Merkmal der (subjektiv- wie objektiv-)theoretischen Rationalität ist entsprechend dem nach- und zugleich übergeordneten Forschungsschritt der explanativen Validierung (s. o. Kap. 2.3., u. Kap. 4.2.) das Kriterium der Realitätsadäquanz ausschlaggebend. Mit der jetzt entwickelten Terminologie läßt sich der Idealfall einer rationalen Subjektiven Theorie (die deshalb als objektive wissenschaftliche Erklärung übernommen werden kann) als eine hinsichtlich des Motiv- wie Überzeugungssystems realitätsadäquate Subjektive Theorie kennzeichnen.

Zugleich wird für das Verfehlen einer solchen optimalen Rationalität (der Subjektiven Theorien) auf dem Hintergrund der Kernannahmen des FST allerdings eine gewisse Asymmetrie zwischen den beiden Instanzen Motiv- und Überzeugungssystem der handelnden Person deutlich. Wie schon bei der Begründung der motiv-dispositionellen Erklärung expliziert, kann das Überzeugungssystem der handelnden Person (z.B. hinsichtlich der Wirkungen des eigenen Handelns) durchaus realitätsinadäquat sein, und dennoch ist gerade die falsche Überzeugung als relevante Antezedensbedingung zur Erklärung des thematischen Handelns unverzichtbar; zugleich ist diese inadäquate Überzeugung ja auch dem Handelnden durchaus (bewußt) zugänglich, so daß insgesamt auch eine in diesem Sinn nur als teilrational zu bezeichnende Subjektive Theorie nichts an der Qualifikation dieser Subjektiven Theorie als Antezedensbedingung für ein menschliches *Handeln* ändert. Dem ist jedoch bei einer Realitätsinadäquanz der Subjektiven Theorie hinsichtlich des Motivationssystems der jeweiligen Person nicht so: Bei Inadäquanz der Subjektiven Theorie in diesem Bereich muß die wissenschaftlich-objektive Erklärung im Gegensatz zur Subjektiven Erklärung der thematischen Person andere, d.h. realitätsadäquatere, Motivationskonstrukte einführen (Beispiele s.u.; zum Grundsätzlichen vgl. Groeben 1986, 341ff.); zugleich ist für diese anderen, adäquateren Motivkonstrukte anzusetzen, daß sie der thematischen Person selbst nicht (zumindest nicht vollständig) bewußt bzw. eventuell auch nicht (vollständig bewußt) erreichbar sind. In diesem Fall erlauben es aber die oben aufgeführten Merkmale des Handlungsbegriffs, wie sie für die Verwendung des Handlungskonzepts im Rahmen eines FST unverzichtbar erscheinen, nicht, weiter von ‚Handlungen‘ des jeweiligen Erkenntnis-Objekts zu sprechen. Groeben hat für diesen Fall, daß der jeweilige Akteur nicht bzw. nicht vollständig ‚weiß, was er tut‘, die Bezeichnung ‚Tun‘ vorgeschlagen und begründet (1986, 163ff.). Bei ‚Tun‘ handelt es sich dann um ein sinnhaftes, personal motiviertes Verhalten, dessen Sinn allerdings der jeweiligen Person selbst nicht als subjektive Bedeutung gegeben ist, sondern nur von außen, d.h. vom Wissenschaftler als Beobachter und Interpretator aus intersubjektiv erschließbar ist. Der Unterschied zum Handeln besteht darin, daß bei Handlungen ein subjektiv gemeinter, gewollter Sinn und damit eine Identität von Intention und Motivation vorliegt, während Tun durch das Auseinanderfallen von Intention und Motivation gekennzeichnet ist. Der Unterschied zum Verhalten besteht darin, daß beim ‚Tun‘ eine, wenn auch nicht von der jeweiligen Person selbst (vollständig) durchschaute, personale Motivation vorliegt, während beim Verhalten idealtypisch von einer funktionalen Reaktivität auf kontrollierende Umweltreize auszugehen ist (vgl. Groeben 1986, 352ff.). Hinsichtlich der Basisvarianten epistemologischer Erklärung ist dabei festzuhalten, daß auch für den Fall, daß sich die Explananda einer motiv-dispositionellen Erklärung nicht als Handeln, sondern als Tun erweisen, die Erhebung und Bewertung Subjektiver Theorien unverzichtbar sind, weil nur über die Feststellung der Adäquanz oder Inadäquanz der Subjektiven Theorie hinsichtlich des Motivsystems zwischen Handelns- und Tuns-Einheiten getrennt

werden kann. Während im Kapitel 3.1. also der logische Stellenwert von Verhaltens-Phänomenen im Rahmen des FST expliziert wurde, thematisiert die Perspektive der epistemologischen Erklärung (im folgenden) Stellenwert und Struktur des FST für die Phänomene menschlichen Handelns und Tuns als Manifestation optimaler sowie beschränkter menschlicher Rationalität.

Die angezielten Basisvarianten epistemologischer Erklärung bestehen also aus der Kombination von Aspekten der Realitätsadäquanz/-inadäquanz mit dem Inhaltsbezug der subjektiv-theoretischen Reflexion (Motiv-/Überzeugungssystem). Damit ergeben sich folgende vier Möglichkeiten:

Inhaltsbezug der Subjektiven Theorien:  
Motiv-/Überzeugungssystem

(1)	v	v	Rea-
(2)	v	n-v	litäts-
(3)	n-v	v	ad-
(4)	n-v	n-v	äquanz

„v“ bedeutet hier ‚veridikal‘ bzw. ‚valide‘; ‚veridikal‘ bezeichnet nach dem Vorbild der Attributionstheorie (Jones et al. 1971, 16ff.) die Realitätsadäquanz einer Subjektiven Theorie, während sich ‚valide‘ auf die Realitätsadäquanz einer wissenschaftlichen Theorie oder Erklärung bezieht. In der Graphik ist hier lediglich der übereinstimmende Buchstabe „v“ eingesetzt, weil es bei der epistemologischen Erklärung gerade darum geht, ob die jeweilige Subjektive Theorie in ihrem thematischen Inhaltsbezug so veridikal ist, daß sie auch für eine wissenschaftliche Erklärung als valide akzeptiert werden kann.

Wir werden im folgenden versuchen, die vier Basisvarianten durch jeweils ein fiktives Beispiel und daran anschließend das eine oder andere empirische Beispiel aus der bisherigen Forschung zu verdeutlichen. Das fiktive Beispiel halten wir für sinnvoll, weil es ermöglicht, am selben Inhalt und d.h. ausgehend von der gleichen Subjektiven Theorie die Unterschiede der vier Basismöglichkeiten möglichst präzise zu explizieren; ein solches Ausgehen von der gleichen Subjektiven Theorie ist bei empirischen Beispielen natürlich nicht möglich, weil eine konkrete Subjektive Theorie (bzw. Teiltheorie), wenn sie sich hinsichtlich des Motiv- oder Überzeugungssystems als empirisch realitätsadäquat erwiesen hat, nicht auch zugleich hinsichtlich desselben Inhaltsbezugs realitätsinadäquat sein kann. Bei den empirischen Beispielen wird daher der jeweils thematische Inhalt der Subjektiven Theorien wechseln und außerdem der Formulierungsübergang von Subjektiver zu ‚objektiver‘ Theorie in den meisten Fällen nicht so explizit wie im fiktiven Beispiel sein. Auf dieser Formulationsdimension bietet das fiktive Beispiel als Subjektive Theorie die einfachste Form einer Argumentationsstruktur an, nämlich *einen* Herleitungsschritt zur Subjektiven Erklärung des eigenen Handelns aus je einer Kognition/Reflexion des Motiv- und Überzeugungssystems. Dieser eine Argumentationsschritt ist entsprechend den oben dargestellten Ausführungen zur motiv-dispositionellen Erklärung zunächst als praktischer Syllogismus formuliert, für den dann die Überführung in eine Weil- bzw. Wenn-Formulierung angegeben ist. Von dieser Wenn-Formulierung geht nach der Explizierung der Realitätsadäquanz der subjektiv-theoretischen Antezedensbedingungen die Formulierung der ‚objektiv-theoretischen‘ Gesetzmäßigkeit aus.

Die Basismöglichkeit (1) läßt sich als ‚*vollständig (motiv- und wissens-)rationale Subjektive Theorie*‘ benennen. Es ist dies der schon mehrfach angesprochene ‚Idealfall‘ subjektiver Rationalität innerhalb des FST, bei dem die Subjektive Theorie sowohl im Motiv- als auch im Überzeugungssystem realitätsadäquat ist und daher ohne Veränderungen als ‚objektive‘ Theorie (bzw. objektiv-theoretische Erklärung) übernommen werden kann. Bei der vollständig rationalen Subjektiven Theorie liegt also eine Selbsterkenntnis des Erkenntnis-Objekts vor, die auch durch die Fremderkenntnis aus der Beobachterperspektive (des Wissenschaftlers) nicht zu verbessern ist.

Die Beispieldarstellung ist so aufgebaut, daß hier bereits die beiden zentralen Perspektiven zum Ausdruck kommen, die weiter unten (1.3.) zu dem zweiphasigen Modell der Forschungsstruktur ausgebaut werden: Die Subjektive Theorie stellt die Innensicht des Handelnden dar und repräsentiert so eine Psychologie aus der Perspektive der ersten Person (daher die 1.-Person-Formulierung); die Realitätsadäquanz kann nur durch Beobachtung von außen festgestellt werden und bildet daher die Außensicht als Psychologie aus der Perspektive der dritten Person (ab), deswegen auch die 3.-Person-Formulierung.

Fiktives Beispiel:

### (1) Vollständig (motiv- und wissens-)rationale Subjektive Theorie

Subjektive Theorie:	Ich will meine Ideen verbreiten. Ich glaube, daß ich das durch einen Kongreßbeitrag erreichen kann. Also halte ich einen Vortrag auf dem Kongreß. (Weil/Wenn ich meine Ideen verbreiten will und überzeugt bin, das durch einen Kongreßbeitrag zu erreichen, halte ich einen Vortrag auf dem Kongreß.)
Realitätsadäquanz:	Motivsystem: <i>X will tatsächlich seine Ideen verbreiten.</i> Überzeugungssystem: <i>X ist überzeugt und es ist tatsächlich so, daß X durch einen Kongreßbeitrag zur Verbreitung seiner Ideen beiträgt.</i>
‚Objektive‘ Theorie:	<b>Wenn X seine Ideen verbreiten will und überzeugt ist, das durch einen Kongreßbeitrag zu erreichen, hält er einen Vortrag auf dem Kongreß [und trägt so zur Verbreitung seiner Ideen bei].</b>

Empirische Beispiele: Als vorliegende Beispiele aus der bisherigen Forschung können die in Kap. 3.2. aufgeführten Möglichkeiten einer erfolgreichen (und d.h. eben realitätsadäquaten) ‘Subjektiven Erklärung’ fungieren. Aus der Untersuchung von Wahl et al. (1983) wurde z.B. der Fall angeführt, bei dem ein Lehrer auf eine Störung reagiert, die von einer Schülerin mit einem kaputten Bild (zersprungenes Deckglas) ausgeht. Die im jetzigen Zusammenhang ausschlaggebenden Schritte der Subjektiven Erklärung seien zur Vergegenwärtigung noch einmal angeführt (Wahl et al. 1983, 179):

“...“

4. Der Lehrer möchte die Störungsquelle beseitigen und Ruhe herstellen: das Bild soll weg sein.
5. Erwartung: Wenn das Bild weg ist, wird die Unruhe geringer, weil dann die Störungsursache weg ist.
6. Der Lehrer tritt zur Schülerin hin, legt das Bild weg.“

Es ist unmittelbar deutlich, daß (4.) eine Reflexion des Motivsystems und (5.) eine solche des Überzeugungssystems repräsentieren, während (6.) das zu erklärende Lehrer-Handeln benennt. In der empirischen Überprüfung zeigen sich zwar noch andere Störungsvorkommnisse in der thematischen Unterrichtssituation, die aufgeführten Aussagen können aber alle als realitätsadäquat (einschließlich der in Kap. 3.2. zitierten zur Situationsauffassung) angesehen werden (Wahl et al. 1983, 179f.). Wenn man dem Lehrer zugesteht, daß er Störungssituationen z.T. ganz isoliert speichert, handelt es sich bei der angeführten Subjektiven Erklärung um eine vollständig (motiv- und wissens-)rationale.

Aus dem Bereich der Impliziten Persönlichkeitstheorie kann die empirische Überprüfung der in Kap. 3.2. aufgeführten Subjektiven Erklärung des Lehrerhandelns in Abhängigkeit vom Schülertyp (des introvertierten, extravertierten, schlechten Schülers und Primus) angeführt werden; die dabei thematische Situation war, wie Erinnerung, daß ein Schüler auf eine Lehrerfrage hin schweigt, weil er die Frage nicht mitbekommen hat. Hofer et al. (1982) haben die oben angeführten Prognosen anhand der Beobachtung von je 20 Unterrichtsstunden bei 35 Lehrern überprüft und sind zu den in Abb. 3.9. aufgeführten Ergebnissen gekommen.

	Vorhersage			Beobachtung	
	vorherrschend	normal	unterdurchschnittlich	Verhaltensweise ist: häufig	selten
Introvertierter	Helfen	Gewährenlassen	Fordern Strafen	Hilfestellung (bei Fehler)	Tadel
Extravertierter	Strafen	Fordern	Helfen Gewährenlassen	kein Sachbezug (bei halbrichtiger Aussage) Tadel (bei Schülerinitiative) Antwort selbst geben (bei Fehler)	

Abb. 3.9.: Vergleich von vorhergesagtem und beobachtetem Individualisierungsverhalten des Lehrers im Unterricht (nach Hofer 1986, 296)

Auf welche Art und Weise in die (Subjektive) Vorhersage Aspekte des Motiv- und Überzeugungssystems eingehen, ergibt sich aus den in Kap. 3.2. dargestell-

ten Erläuterungen. Hinsichtlich der Realitätsadäquanz resümiert Hofer (1986, 296f.) die Ergebnisse folgenderweise: "Das für den *Introvertierten* vorhergesagte Vorherrschen der Strategie Helfen und die Abwesenheit strafender Maßnahmen wurden durch die Beobachtung bestätigt, nicht jedoch die Erwartung bezüglich Fordern. Für den *Extravertierten* bestätigte sich die Vorhersage des strafenden Verhaltens (Tadel). Daß die Lehrer im Versagensfall häufig die Antwort selbst gaben, kann als indirekte Bestätigung für die Prognose fehlenden Hilfeverhaltens angesehen werden. Ob das Fehlen von Sachbezug in Richtung Fordern ausgelegt werden kann (anstelle von 'auf eine Antwort warten', zappeln lassen), muß dahingestellt bleiben." Daraus kann man im hier thematischen Zusammenhang in etwa generell die Folgerung ziehen, daß die Subjektiven Theorien der Lehrer hinsichtlich ihres eigenen Handelns (in der erforschten Situation) in bezug auf introvertierte versus extravertierte Schüler im Bereich der 'vorherrschenden Verhaltensweisen' als Manifestation einer rationalen Subjektiven Theorie angesehen (und daher als 'objektive Erklärung' akzeptiert) werden können.

Die Basisvariante (2) des Rückgriffs auf Subjektive Theorien in 'objektiven' Erklärungen läßt sich als *'motivrationale (aber wissensirrationaler) Subjektive Theorie'* bezeichnen. Es ist dies der ebenfalls schon besprochene Fall, daß ein Akteur zwar realitätsadäquate Kognitionen/Reflexionen des Motivsystems angeben kann, sich aber in seinen Handlungs-Folge-Erwartungen (Überzeugungssystem) irrt und zugleich diese irriige Überzeugung dennoch gerade als Antezedensbedingung zur Erklärung seines Handelns unverzichtbar ist.

Fiktives Beispiel:

## (2) Motivrationale (aber wissensirrationaler) Subjektive Theorie

Subjektive

Theorie: wie (1)

Realitäts-

adäquanz: Motivsystem [wie (1)]: *X will tatsächlich seine Ideen verbreiten*

Überzeugungssystem: *X ist überzeugt, daß X durch einen Kongreßbeitrag zur Verbreitung seiner Ideen beiträgt, tatsächlich verschreckt X aber die Zuhörer durch die Komplexität und Schwerverständlichkeit seiner Ausführungen.*

'Objektive'

Theorie:

Wenn X seine Ideen verbreiten will und überzeugt ist, das durch einen Kongreßbeitrag zu erreichen, hält er einen Vortrag auf dem Kongreß [und verschreckt so die Zuhörer durch die Komplexität und Schwerverständlichkeit seiner Ausführungen].

Im Bereich der empirischen Untersuchungen über Subjektive Theorien ist dieser Fall der motivrationalen, aber wissensirrationalen Subjektiven Theorie nach unserem Wissen noch weitgehend unerforscht. Das liegt vor allem daran, daß sich die Studien primär darauf konzentrieren, ob Subjektive Theorien das jeweilige Handeln der Lehrer erklären, und nicht unbedingt darüber hinaus noch abklären, ob dieses Handeln auch zu den vom Lehrer erwarteten Konsequenzen führt. Allerdings ist zu erwarten, daß gerade hier eine wichtige Aufgabe bei der Ausarbeitung des FST liegt, weil diese Konstellation einer ‚beschränkten Rationalität‘ einen der paradigmatischen Ansatzpunkte zur Modifikation Subjektiver Theorien (s.u. Kap. 7.1.) im Sinne der Verbesserung durch einen Austausch zwischen Subjektiven und objektiven Theorien darstellen dürfte; denn erst die Realitätsadäquanz des Überzeugungssystems des Subjektiven Theoretikers impliziert eine optimale Praxisrelevanz der Subjektiven wie auch entsprechenden objektiven Theorie, insofern als erst dadurch die Lehrerhandlungen auch zu den theoretisch angesetzten Zielen führen bzw. zumindest beitragen.

Aus den hier herangezogenen Beispielstudien läßt sich noch am ehesten das oben berichtete Ergebnis aus der Untersuchung von Wahl et al. (1983) in Richtung auf den Fall (2) der motivrationalen, aber wissensirrationalen Subjektiven Theorie rekonstruieren: Die realitätsadäquate Subjektive Erklärung des Lehrerhandelns war, wie gesagt, in dem Sinn nicht ganz vollständig, als in der konkreten Situation noch weitere Störungsaspekte enthalten waren, so z.B. daß die störende Schülerin (Anke) etwas in die Kamera ruft und sich außerdem zusammen mit ihrer Tischnachbarin Sigrid mit einem Zettel beschäftigt (vgl. Abb. 3.10. nach Wahl et al. 1983, 181):

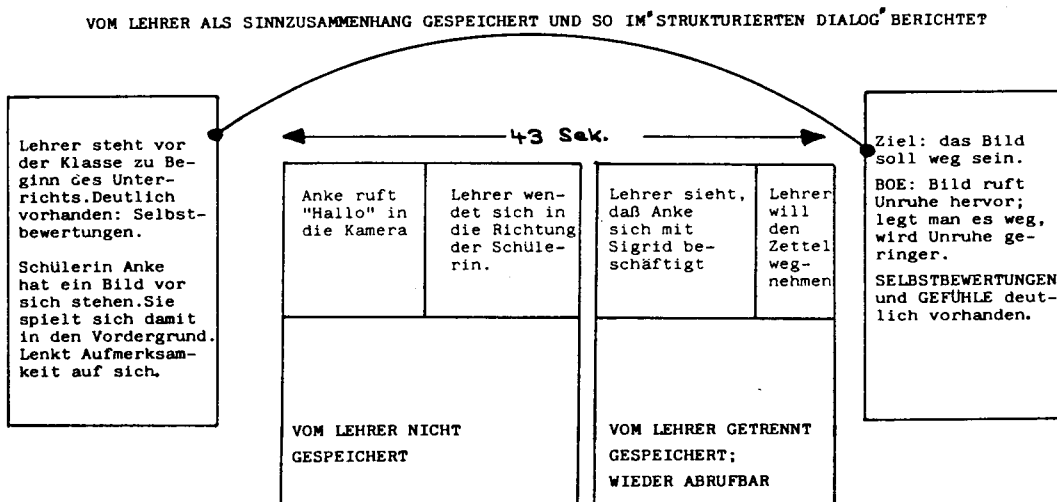


Abb. 3.10.: Störungsepisode nach Wahl et al. 1983, 181

Der Vergleich von strukturiertem Dialog und Videoband führt dazu, daß der Lehrer sich erinnert, wie er ursprünglich auch den Zettel habe wegnehmen wollen, dies dann aber aufgegeben und getrennt gespeichert habe, weil die Schülerinnen den Zettel wegsteckten (o.c., 179). Unter der Voraussetzung, daß die Unruhe der beiden Schülerinnen sowohl durch das Bild als auch durch den Zettel bedingt ist, könnte es dazu kommen, daß diese Unruhe durch das Weglegen des Bildes alleine nicht (zureichend) überwunden wird; in diesem Fall läge eine teilrationale Subjektive Erklärung vor, mit deren Hilfe zwar das Lehrerhandeln erklärbar wäre, die aber zugleich wegen der Realitätsinadäquanz des Überzeugungssystems zu anderen als den erwarteten Handlungsfolgen führt.

Der Fall (3) ist komplementär zur Möglichkeit (2) als *‚wissensrationale, aber motivirrationale Subjektive Theorie‘* zu kennzeichnen, weil in diesem Fall bei den Kognitionen/Reflexionen des Überzeugungssystems Realitätsadäquanz vorliegt, bei denen des Motivsystems jedoch nicht. Damit ist auf dem Hintergrund der oben eingeführten Begriffsbestimmungen ein paradigmatischer Fall des ‚Tuns‘ gegeben, wie er überwiegend von der Psychoanalyse thematisiert und erforscht worden ist; das Vorliegen motivirrationaler Reflexionen des Akteurs wird dort als ‚Rationalisierung‘ benannt. Dementsprechend sind bei Rückgriff auf die Subjektive Theorie im Rahmen der ‚objektiven‘ Erklärung die subjektiv-theoretischen Antezedensbedingungen zu ergänzen durch die ‚eigentliche‘, in Realität vorliegende Motivation. Diese Ergänzung ist durch den Wissenschaftler ‚von außen‘ vorzunehmen, da die agierende Person selbst im Fall der Rationalisierung ja gerade keinen (bewußten) Zugang zu dieser Motivations-ebene besitzt (zumindest nicht zum Zeitpunkt des zu erklärenden Ereignisses bzw. der Erhebung der Subjektiven Theorie).

Fiktives Beispiel:

(3) (Wissensrationale, aber) motivirrationale Subjektive Theorie

Subjektive

Theorie: wie (1)

Realitäts-  
adäquanz:

Motivsystem: *X will tatsächlich nicht seine Ideen verbreiten, sondern alte Studienkollegen wiedersehen.*

Überzeugungssystem [wie (1)]: *X ist überzeugt und es ist tatsächlich so, daß X durch einen Kongreßbeitrag zur Verbreitung seiner Ideen beiträgt.*

‘Objektive’  
Theorie:

Wenn X alte Studienkollegen wiedersehen will und glaubt, daß er seine Ideen verbreiten will sowie daß er dies durch einen Kongreßbeitrag erreichen kann, dann hält er einen Vortrag auf dem Kongreß [und verbreitet so seine Ideen] (und sieht außerdem alte Studienkollegen wieder/nicht wieder).



Empirisches Beispiel: Auch dieser Fall der motivirrationalen (aber wissensrationalen) Subjektiven Theorie wird nach unserer Kenntnis von den bisherigen empirischen Studien im Rahmen des FST kaum direkt oder eingehender thematisiert und analysiert. Am ehesten läßt sich u.E. ein entsprechendes Beispiel noch im Zusammenhang mit den Ergebnissen zur aggressionsbezogenen Berufstheorie (nach Dann et al. 1982) rekonstruieren. Die Autoren fassen die in der aggressionsbezogenen Berufstheorie von Lehrern enthaltenen Handlungsmöglichkeiten in drei Gruppen zusammen: „nämlich punitive Maßnahmen (Drohen, Bestrafen, Herabsetzen), neutrale Maßnahmen (Beobachten, Abbrechen, Mahnen) und sozial-integrative Maßnahmen (Kompromiß, Ermutigen, Einfühlen, Integrieren).“ (o.c., 268) Diese Handlungstypen (bzw. -kategorien) sind dann – über die geschilderten Fragebogenverfahren – mit Aspekten des Motivsystems in Verbindung gebracht worden, wobei wiederum drei unterschiedliche Zielperspektiven herausgearbeitet werden konnten: Fortsetzung des Unterrichts, erzieherische Beeinflussung der Aggression und langfristige Verminderung aggressiven Verhaltens (vgl. Dann et al. 1982, 244ff., 268f.). Dann et al. fassen die Ergebnisse zur Häufigkeit der Ziel-Mittel-Relation gemäß der Subjektiven Theorien und nach der Beobachtung des faktischen Unterrichtsablaufs für alle Lehrer in folgender Tabelle zusammen (3.11.):

	Für sinnvoll bzw. wünschenswert erachtete Maßnahmen			Faktisch
	für Fort- setzung des Unterrichts	für erziehe- rische Beein- flussung der Aggression	für langfri- stige Vermin- derung des aggressiven Verhaltens	meistens ge- wählte Maß- nahme
– angegeben jeweils beste Maßnahme –				
	a	b	c	d
1) Beobachten	30,6	7,0	3,3	21,3
2) Abbrechen	29,0	6,0	2,4	24,0*
3) Mahnen	17,2	8,7	3,2	16,3
4) Drohen	4,6	2,4	1,2	5,1
5) Bestrafen	4,2	2,8	3,2	4,8
6) Herabsetzen	1,1	0,8	0,3	1,7
7) Kompromiß	4,5	21,9	13,9	8,9
8) Ermutigen	1,1	10,3	14,8	2,5
9) Einfühlen	2,7	21,4	38,0	7,3
10) Integrieren	0,8	13,1	14,4	1,8
fehlende Angabe	4,5	5,8	5,6	6,4

Prozentualer Anteil der Lehrer, welche die betreffenden Maßnahmen für das jeweilige Ziel vorschlagen bzw. wählen.

- 1 - 3: neutrale Maßnahmen  
 4 - 6: punitive Maßnahmen  
 7 - 10: sozial-integrative Maßnahmen

\*Aufgrund persönlicher Mit-  
 teilung der Autoren gegen-  
 über der zitierten Tabelle  
 geändert.

Abb. 3.11.: Maßnahmen im Umgang mit Schüleraggression (nach Dann et al. 1982, 269)

Die aufgeführten durchschnittlichen Häufigkeitswerte lassen es dabei durchaus zu, daß ein konkreter Lehrer im Einzelfall in seiner Subjektiven Erklärung seines Handelns eine motivationale Komponente unterstellt, die nicht zutreffend ist. Es gibt auch indirekte Hinweise dafür, daß solche motivirrationalen, ‚rationalisierenden‘ Subjektiven Erklärungen wahrscheinlich vorgekommen sind. Denn bei der Erhebung der Handlungsziele gewichten die Lehrer entsprechend ihrem pädagogischen Selbstverständnis die erzieherische Beeinflussung von Aggression und deren langfristige Verminderung sehr viel positiver als das relativ kurzfristige Ziel der Fortsetzung des Unterrichts (Dann et al. 1982, 245ff.); in ihren konkreten Unterrichtsmaßnahmen aber realisieren sie, wie die angeführte Tabelle deutlich ausweist, sehr viel mehr die punitiven Maßnahmen, die sie selbst in ihrem Überzeugungssystem lediglich für das unmittelbare Ziel der Fortsetzung des Unterrichts als wirksam einschätzen. Es könnte daher im Einzelfall durchaus vorkommen, daß ein Lehrer z.B. für die konkrete Maßnahme des Mahnens in seiner Subjektiven Erklärung die Motivation der erzieherischen Beeinflussung der Aggression anführt, obwohl die in Realität vorliegende Motivation lediglich die (möglichst ungestörte) Fortsetzung des Unterrichts war; entsprechend ist auch denkbar, daß ein Lehrer für die Maßnahme ‚Kompromiß‘ als Motiv die langfristige Verminderung des aggressiven Verhaltens anführt, während in Realität lediglich das unmittelbare Ziel der erzieherischen Beeinflussung der (konkreten) Aggression relevant war. Wenn man davon ausgeht, daß die in der oben aufgeführten Tabelle enthaltenen Wirksamkeitsannahmen (welche Maßnahme für welches Handlungsziel am besten wirkt) realitätsadäquat sind, dann wären Fälle wie die beiden eben aufgeführten als Beispiele für eine zwar wissensrationale, aber motivirrationale (‚rationalisierende‘) Subjektive Erklärung im Rahmen einer aggressionsbezogenen Berufstheorie zu verbuchen.

Wenn neben dem Motiv- nun auch noch das Überzeugungssystem des Subjektiven Theoretikers als realitätsinadäquat zu kennzeichnen ist, liegt der Fall einer ‚motiv- und wissensirrationalen Subjektiven Theorie‘ vor (4). Wegen der Motivirrationalität bleibt die Klassifikation als (rationalisierendes) Tun unverändert, es kommt lediglich hinzu, daß wegen der Inadäquanz des Überzeugungssystems mit diesem Tun auch das ‚rationalisierte Ziel‘ nicht bewirkt bzw. nicht einmal als Nebenfolge mitbewirkt wird. Darin liegt der zentrale Unterschied zum Typ (3), bei dem wegen der Realitätsadäquanz des (subjektiven) Überzeugungssystems das in der Rationalisierung angegebene Motiv – zumindest als Nebenfolge – mitbefriedigt wird.

Fiktives Beispiel:

- (4a) Motiv- und wissensirrationaler Subjektive Theorie  
– motivationstheoretische ‘objektive’ Erklärung –

Subjektive

Theorie: wie (1)

Realitäts- Motivsystem [wie (3)]: *X will tatsächlich nicht seine Ideen*  
adäquanz: *verbreiten, sondern alte Studienkollegen wiedersehen.*

Überzeugungssystem [wie (2)]: *X ist überzeugt, daß er durch einen Kongreßbeitrag zur Verbreitung seiner Ideen beiträgt, tatsächlich verschreckt X aber die Zuhörer durch die Komplexität und Schwerverständlichkeit seiner Ausführungen.*

**‘Objektive’ Theorie:** Wenn X alte Studienkollegen wiedersehen will und glaubt, daß er seine Ideen verbreiten will sowie daß dies durch einen Kongreßbeitrag zu erreichen ist, dann hält er einen Vortrag auf dem Kongreß [und verschreckt so die Zuhörer durch die Komplexität und Schwerverständlichkeit seiner Ausführungen] (und sieht außerdem alte Studienkollegen wieder/nicht wieder).

(4b) Motiv- und wissensirrationale oder nicht-rekonstruierbare Subjektive Theorie – verhaltenstheoretische ‘objektive’ Erklärung –

Subjektive Theorie: wie (1) oder nicht-rekonstruierbar

Realitätsadäquanz: Motivsystem: *X will tatsächlich nicht seine Ideen verbreiten, sondern braucht die soziale Anerkennung (die es in Form von intermittierender Verstärkung auf jedem Kongreß gibt).*  
Überzeugungssystem: *X ist überzeugt, daß X seine Ideen durch einen Kongreßbeitrag verbreiten kann, aber tatsächlich bewirkt X nur die Erwartung von komplementärer sozialer Anerkennung (Verstärkung) bei denjenigen, die X verstärken.*

**‘Objektive’ Theorie:** Wenn X das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (in Form intermittierender Verstärkung auf Kongressen) hat, hält er einen Kongreßvortrag [und bewirkt damit die Erwartung komplementärer Verstärkung bei denen, die ihn verstärken].

Empirisches Beispiel: Auch hier bieten die empirischen Beispielstudien nach unserer Einschätzung keine direkt relevanten, differenzierten Analysen. Im Prinzip ist aber das für den vorigen Typ angeführte Beispiel aus der aggressionsbezogenen Berufstheorie ohne große Schwierigkeiten adaptierbar: Wenn man feststellen würde, daß die in der Abb. 3.11. enthaltenen Relationen von Maßnahmen und (angezielten) Folgen nicht realitätsadäquat sind, dann stellen die herausgearbeiteten Beispiele nicht nur eine motivirrationale, sondern auch eine wissensirrationaler Subjektive Erklärung/Theorie dar. Ob man die ‘objektive’ Erklärung, die in einem solchen Fall ja völlig von den subjektiv-theoretischen (Erklärungs-)Konstrukten abweichen muß, dann eher ‘motivations-’ oder ‘verhaltenstheoretisch’ modelliert, hängt davon ab, in welchem Ausmaß das Explanandum eher auf personal-interne Bedingungen (‘Tun’) oder aber primär auf kontrollierende Umweltreize (‘Verhalten’) zurückzuführen ist.

Die explizierten vier Basisvarianten epistemologischer Erklärung gehen notwendigerweise davon aus, daß das thematische Explanandum (d.h. ein entsprechendes Agieren des Subjektiven Theoretikers) in der Tat eintritt, d.h. auch in Realität beobachtbar ist. Wie sich herausgestellt hat, bieten die bisherigen Studien im Rahmen des FST noch kein umfangreiches bzw. differenziertes Material zur Aufklärung ‚beschränkter Rationalität‘ Subjektiver Theorien für diesen Fall an, d.h. daß das prognostizierte Handeln/Tun/Verhalten zwar eintritt, aber auf andere Antezedensbedingungen zurückzuführen ist, als in der Subjektiven Theorie postuliert wird. Das liegt vor allem daran, daß unter der Problemsperspektive der ‚Handlungsleitung Subjektiver Theorien‘ bisher in erster Linie die Abgrenzung zu jenen Fällen thematisch war, bei denen der Subjektive Theoretiker zwar eine bestimmte Handlung intendiert, de facto aber etwas ganz anderes ausführt, d.h. eine andere Verhaltensweise an den Tag legt, so daß das Explanandum der Subjektiven Theorie gar nicht eintritt. Für *diese* Grenze in der Handlungsleitung Subjektiver Theorien gibt es denn auch durchaus einen größeren Datenkorpus.

Empirische Beispiele: So läßt sich die oben angeführte Abb. 3.11. auch dahingehend lesen – und ist nach den Ergebnissen von Dann et al. (1982) in einer nicht unerheblichen Zahl von Einzelfällen durchaus so zu verstehen –, daß der konkrete einzelne Lehrer etwa ausgehend von dem übergeordneten (Motivations-)Ziel einer langfristigen Verminderung des aggressiven Schülerverhaltens vor allem sozial-integrative Maßnahmen beabsichtigt und als eigenes Handeln prognostiziert, dann aber in der Unterrichtsrealität – unter dem Druck des unmittelbaren Ziels der Fortsetzung des Unterrichts – ganz andere, nämlich punitive Maßnahmen realisiert.

In Zusammenhang mit den Impliziten Persönlichkeitstheorien ergab sich z.B. in der Untersuchung von Hofer et al. (1982) in bezug auf den Schülertypus ‚Primus‘, daß die subjektiv-theoretischen Vorhersagen der Lehrer hinsichtlich ihrer eigenen Reaktionen auf das Nicht-Antworten-Können eines solchen Schülers zum größeren Teil falsch waren, d.h. daß sich die Subjektive Theorie als nicht handlungsleitend erwies (vgl. Abb. 3.12. nach Hofer 1986, 296):

	Vorhersage			Beobachtung	
	vorherrschend	normal	unterdurchschnittlich	Verhaltensweise ist: häufig	selten
Primus		Fordern Gewähren- lassen Helfen	Strafen	Weitergehen (nach falscher Aussage)	Lob/Tadel Hilfestellung anderen Sch. fragen

Tab. 3.12.: Vergleich von vorhergesagtem und beobachtetem Individualisierungsverhalten des Lehrers im Unterricht: Zeile ‚Primus‘ (nach Hofer 1986, 296)

Hofer selbst faßt dieses Ergebnis folgenderweise zusammen (o.c., 297): „Als am ungenauesten erwies sich die Vorhersage beim *Primus*. Weitergehen, von uns ursprünglich zwischen Gewährenlassen und Strenge angeordnet, trat besonders häufig auf, obwohl Gewährenlassen normal ausgeprägt sein sollte. Auch das Unterlassen von Hilfeleistung wurde nicht vorhergesagt. Lediglich das geringe Auftreten strafender Maßnahmen (Tadel) bestätigt die Vorhersage. Doch muß im gleichen Atemzug auch auf die Seltenheit von Lob hingewiesen werden.“

Bei einer solchen handlungsirrelevanten Subjektiven Theorie und damit realitätsinadäquaten Subjektiv-theoretischen Erklärung *und Prognose* sind sowohl die Antezedens- als auch die Sukzedensbedingung der Subjektiv-theoretischen Hypothese/Gesetzmäßigkeit als inadäquat bzw. irrelevant zu kategorisieren und durch andere ‚objektiv-theoretische‘ Aussagen zu ersetzen. Bei den durch diese Ersetzung im Mittelpunkt stehenden Explananda, die ja gerade nicht mit Subjektiven Theorien zusammenhängen, wird es sich daher häufig um (umwelt-kontrollierte) Verhaltensweisen handeln; soweit dennoch Subjektive Theorien vorhanden sind, wäre also der Ausdruck ‚verhaltensirrelevante‘ Subjektive Theorien terminologisch konsequenter. Ein Beispiel dafür wären die Kognitionen/Reflexionen im Überzeugungssystem eines Phobikers, die sich dennoch nicht in seinem konkreten Verhalten auswirken, wie es in Kap. 3.1. herausgearbeitet worden ist. In dem Fall der verhaltensirrelevanten Subjektiven Theorien ist also die Grenze der ‚epistemologischen Erklärung‘ (d.h. Erklärung unter Rückgriff auf Subjektive Theorien‘) erreicht, wie in Kap. 3.1. bereits differenzierter expliziert worden ist. Gleichzeitig erscheint diese (strikte) Grenzziehung, wenn Subjektive Theorien zwar realitätsinadäquat *und verhaltensirrelevant* sind, aber doch zumindest vorliegen, als z.T. puristisch; dies gilt z.B. auch in bezug auf die zitierten empirischen Beispiele. Denn es müßte im Rahmen eines FST und des darin angezielten Menschenbildes des reflexions-, rationalitäts-, handlungs- und kommunikationsfähigen Subjekts doch denkbar sein, daß der Forscher mit dem Erkenntnis-Objekt über die Inadäquanz und Irrelevanz seiner Subjektiven Theorie redet, um so über die Konfrontation mit den realen Verhaltensweisen zu eruieren, ob das Erkenntnis-Objekt nicht noch adäquatere und relevantere selbstbezogene Reflexionen hat bzw. entwickeln könnte. In der Tat soll dies nach unseren Vorstellungen keineswegs ausgeschlossen, sondern eher angestrebt werden. Das Argument macht lediglich den Status der bisherigen Analyse deutlich: Es handelt sich bei den herausgearbeiteten Basisvarianten ganz eindeutig lediglich um eine querschnittsartig-strukturelle Explikation, nicht um eine sequentiell-prozeßhafte Modellierung (vgl. grundsätzlich Groeben 1986, 336ff.). Eine solche ist beim gegenwärtigen Entwicklungsstand des Forschungsprogramms Subjektive Theorien noch nicht möglich. Es wird vielmehr Aufgabe der Ausarbeitung dieses Forschungsprogramms sein, solche Prozeßsequenzen mehrerer, gegebenenfalls hierarchisch organisierter Phasen von kommunikativer und explanativer Validierung zu erforschen. Dabei wird sich dann auch zeigen können, ob nicht manche Fälle von realitätsinadäquaten und irrelevanten Subjektiven Theorien aus der Ebene der Verhaltens-Einheiten in die der Tuns- oder

sogar Handlungs-Einheiten überführt werden können und ob sich dabei weitere Basismöglichkeiten epistemologischer Erklärung ergeben. Dazu gehört sicher auch, wie bei der Analyse der empirischen Beispiele schon angedeutet, daß man die Forschungsperspektive auf die Feststellung der Handlungsfolgen erweitert, um dadurch eine differenziertere und vollständigere Kategorisierung der Reflexivität des Subjektiven Theoretikers unter dem Aspekt der optimalen oder beschränkten Rationalität zu ermöglichen; diese Erweiterung der Forschungsperspektive ist in den oben explizierten fiktiven Beispielen bereits durch die in den Dann-Komponenten der ‚objektiven‘ Theorie aufgenommenen eckigen und runden Klammern als Postulat enthalten.

Durch das Problem einer prozessualen Perspektive wird überdies deutlich, daß die explizierten vier Basisvarianten nur den äußerst komprimierten Kern epistemologischer Erklärung darstellen, der im Rahmen eines voll entwickelten FST unter Einbeziehung weiterer Dimensionen ganz erheblich ausdifferenzieren sein wird. Für den hier verfolgten Zweck einer Einführung in das FST und auf dem Hintergrund des bisherigen Entwicklungsstands des Forschungsprogramms wäre eine systematische Ausdifferenzierung solcher Kombinationsmöglichkeiten allerdings überzogen; wir wollen jedoch zumindest einige der *Erweiterungsdimensionen* aufzeigen, die bei der eingehenderen Ausarbeitung des FST zu berücksichtigen sind. Da ist zunächst einmal die Erweiterung des Inhaltsbezugs der Subjektiven Theorien, für den durch die explizierten vier Basisvarianten nur die Bereiche der Motivation und Kognition thematisiert worden sind. Subjektive Theorien können sich aber ebenso gut auf Wahrnehmungsphänomene und vor allem auch Emotionen beziehen; ein umfassender, systematischer Rückgriff auf Subjektive Theorien im Rahmen objektiv-theoretischer Erklärungen sollte auf die Dauer selbstverständlich auch solche Inhaltsbezüge zu sichern und zu nutzen versuchen.

Beispiele: Veranschaulichungen dafür aus der bisherigen Forschung bieten noch am ehesten attributionstheoretisch orientierte Untersuchungen (d.h. solche aus dem Bereich der weiten Begriffsexplikation Subjektiver Theorien), in denen etwa Emotionsphänomene mit einbezogen werden. So resultieren nach Weiner und Mitarbeitern z.B. aus unterschiedlichen Attributionen von Erfolg bzw. Mißerfolg auch unterschiedliche Emotionen, die Hofer (1986, 328f.) folgenderweise zusammenfaßt:

---

*Rückmeldung*

Erfolg internal	Stolz/Zufriedenheit
Erfolg external	Dankbarkeit
Erfolg bei hohen Kosten	Freude bis Glück
Mißerfolg internal	Schuld bis Hilflosigkeit
Mißerfolg external	Ärger
Mißerfolg bei hohen Kosten	Enttäuschung

---

Hofer geht davon aus, daß vergleichbare emotionale Attributionskonsequenzen auch bei Lehrern in Abhängigkeit davon auftreten, ob der Unterricht planmäßig verläuft oder nicht und worauf der Lehrer dies attribuiert (1986, 331f.). Eine diesbezügliche Untersuchung von Randoll (1981) konnte in der Tat entsprechende Abhängigkeiten sichern, so z.B. Befriedigung, wenn der Unterricht trotz Problemen und Anfechtungen planmäßig verlief; Ärger, wenn der Unterrichtsplan durch störende Ereignisse blockiert wurde etc. (Hofer 1986, 332 ff.). Man kann sich im Einzelfall u.U. darüber streiten, ob die hier einschlägigen Untersuchungen wirklich Subjektive Theorien rekonstruieren, d.h. die reflexive Abbildung dieser Abhängigkeiten durch die Lehrer selbst. Aber das muß an dieser Stelle nicht entschieden werden, denn wir wollen hier nur verdeutlichen, daß eine entsprechende Frageperspektive für die Rekonstruktion Subjektiver Theorien möglich und sinnvoll ist. Das gewählte Beispiel enthält allerdings noch ein weiteres Problem, nämlich daß der Emotionsbezug hier zunächst einmal nicht im Explanans, sondern als Explanandum eingeführt wird; wenn man das resultierende Unterrichtshandeln des Lehrers erklären will, kann man jedoch die entsprechenden kognitiven, motivationalen und emotionalen Prozesse auch als antezedente Explanantien (gegebenenfalls im Sinne einer Erklärungskette) rekonstruieren. (Auf dieses Problem gehen wir unten bei der dritten Erweiterungsdimension noch etwas genauer ein.)

Zu der Ausdifferenzierung des Inhaltsbezugs von Subjektiv-theoretischen Explanantien gehört im übrigen ebenfalls, daß man innerhalb der allgemeinpsychologisch eingeführten Kategorien von Wahrnehmung, Emotion, Motivation, Kognition auch noch weitere Binnendifferenzierungen vornehmen kann. So läßt sich für das subjektiv-theoretische Überzeugungssystem von Lehrern die Unterscheidung von Herstellungs- und Funktionswissen einführen (Laucken 1980; vgl. Dann et al. 1982, 226; auch Treiber & Groeben 1981); dabei bezieht sich ‚Herstellungswissen‘ auf „konkrete, rezeptartige Handlungsanweisungen“, während ‚Funktionswissen‘ generalisierte Wissensbestände darüber meint, „warum Menschen so und nicht anders funktionieren“ (Dann et al., l.c.).

Dieser letzte Aspekt des allgemeinen Wissens über generelle Funktionsweisen *aller* Menschen enthält z.T. bereits die zweite, absolut unverzichtbare Erweiterungsdimension in sich. Entsprechend dem Menschenbild des FST und der dadurch fundierten Möglichkeit, in wissenschaftlichen Theorien der Psychologie die *Selbsterkenntnis* des Erkenntnis-Objekts zu nutzen, sind die vier Basisvarianten epistemologischer Erklärung oben für das eigene Handeln des Subjektiven Theoretikers expliziert worden. Dabei sind im Rahmen der empirischen Untersuchungsbeispiele im Explanans der jeweiligen Subjektiven Erklärung z.T. auch bereits Subjektive Konstrukte vorgekommen, die über das eigene (Ego-)Motiv-, Überzeugungssystem etc. hinausgehen: z.B. störende Verhaltens- bzw. Handlungsweisen auf Schülerseite (Wahl et al. 1983), (implizit-theoretisch modellierte) Schülertypen (Hofer et al. 1982; Hofer 1986) usw. Diese Möglichkeit der Erweiterung des Rückgriffs auf Subjektive Theorien *über selbstbezogene* subjektiv-theoretische *Reflexionen hinaus* gilt nun grundsätzlich; d.h. es sind in epistemologischen Erklärungen prinzipiell auch fremdbezo-

gene subjektiv-theoretische Konstrukte zu berücksichtigen, und zwar sowohl im Explanans als auch im Explanandum. Für das Explanandum ergibt sich dabei dann noch eine weitere inhaltliche Ausdifferenzierung: Bei Subjektiven Theorien über andere muß es sich entsprechend den oben eingeführten Begriffsexplikationen nicht mehr nur um die (Subjektive) Erklärung von eigenem *Handeln* (einschließlich damit verbundener Emotionen, Motivationen, Kognitionen etc.) handeln, sondern es ist auch die (fremdbezogene) Subjektive Erklärung von (alter-) *Tun und Verhalten* möglich.

Empirische Beispiele: Bei Subjektiven Berufstheorien von Lehrern ist die Verbindung von selbstbezogenen und fremdbezogenen Konstrukten Subjektiver Theorien sogar ausgesprochen konstitutiv, weil z.B. die Handlungs-Folge-Erwartungen der Lehrer fast immer Konsequenzen des eigenen Handelns für die Schüler thematisieren. Im Rahmen von attributionstheoretischen Rekonstruktionen sind dann diese Konsequenzen auch wiederum in Abhängigkeit von Annahmen über die Schüler (hinsichtlich der – ursächlichen – Bedingungen ihrer Leistungen etc.) zu bringen. Eine solche Struktur ist z.B. gegeben, wenn Hofer et al. (1979) bei Lehrern erheben, „wie weit sie ihrer Meinung nach jeden Schüler auf den zwei Dimensionen der Leistung und des Arbeitsverhaltens bringen könnten unter Anwendung jeder der Strategien: Motivieren, Fordern, Helfen, Strenge, Bremsen und Gewährenlassen.“ (o.c., 282). Dabei wurde vor allem auch die Abhängigkeit der Entscheidung für eine dieser Strategien von der Ursachenattribution einbezogen, die der Lehrer für Erfolg oder Mißerfolg bei dem jeweiligen Schüler ansetzte. Das Ergebnis war übrigens: „Die Anstrengungs- und Begabungsattribution stellte sich als für Handlungsabsichten unwesentlich heraus. ... Insgesamt erweckt das Bild den Eindruck, als orientierten sich die Lehrer weniger daran, wie groß die Begabung des Schülers sei und wie sehr er sich angestrengt habe, als vielmehr daran, was sie dem Schüler zumuten können und wo eigenes Versagen liegt“ (Hofer 1986, 282).

Unter partiellem Vorgriff auf die nächste Erweiterungsdimension läßt sich daher festhalten, daß beim Rückgriff auf Subjektive Theorien im Rahmen epistemologischer Erklärung sowohl in den Wenn-Komponenten (Explanantien) als auch den Dann-Komponenten (Explananda) subjektiv- wie objektiv-theoretischer Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten *selbst- und fremdbezogene* subjektiv-theoretische Konstrukte zu berücksichtigen sind. Das heißt, es sind als Antezedensbedingungen Subjektive Konstrukte über eigenes und fremdes Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln, Tun und Verhalten sowie als Sukzedensbedingungen Subjektive Konstrukte über eigenes und fremdes Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln sowie fremdes Tun und Verhalten möglich. Dabei werden konkrete Subjektive Theorien in der Regel zumindest in der Wenn-Komponente ihrer Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten, z.T. aber auch in der Dann-Komponente, eine Mischung aus fremd- und selbstbezogenen Subjektiven Konstrukten enthalten. Wenn man sich an dieser Stelle einmal die Anzahl der Möglichkeiten vergegenwärtigt, die durch eine systematische Kombination solcher fremd- und selbstbezogenen Subjektiven Konstrukte als Antezedens- bzw. Sukzedensbedingungen zustande-



kommt, läßt sich zumindest eine intuitive Vorstellung davon entwickeln, welche Bereiche subjektiv-theoretischen Reflektierens ein ausgearbeitetes FST umfassen wird und wieviele weitere Möglichkeiten bzw. Typen epistemologischer Erklärung auf die Dauer noch auszuarbeiten sind.

Die damit einbezogene Berücksichtigung Subjektiver Konstrukte bzw. Theorien als Sukzedensbedingungen in wissenschaftlichen Erklärungen impliziert, wie schon angedeutet, die dritte Erweiterungsdimension. Der Begriff ‚explanative Verwendung‘ von Konstrukten kann ja im Prinzip beides bedeuten: die Erklärung von Phänomenen *durch* diese (antezedenten) Konstrukte sowie die Erklärung (für das Zustandekommen) *dieser* (dann sukzedenten) Konstrukte selbst; Groeben hat an anderer Stelle (1986, 215ff.) diese beiden Möglichkeiten als ‚aktive‘ und ‚passive‘ Erklärung unterschieden. Die oben explizierten vier Basisvarianten epistemologischer Erklärung gingen von dem für das FST zentraleren Fall der aktiven Erklärung unter Rückgriff auf Subjektive Theorien aus. In einem voll ausgearbeiteten FST aber wird natürlich auch die (passive) Erklärung der Subjektiven Theorien selbst ein unverzichtbarer Problembereich sein. Dabei kann die (objektiv-theoretische) Erklärung des Zustandekommens von Subjektiven Theorien selbst unter Umständen auch wieder auf Subjektive Theorien als Antezedensbedingungen zurückgreifen; dies muß aber nicht so sein, weil es auch denkbar und überdies zu erwarten ist, daß das Zustandekommen von Subjektiven Theorien von anderen Konstrukten aus erklärt werden kann. An diesem Punkt ergibt sich die Möglichkeit, die Erklärung (des Zustandekommens) Subjektiver Theorien durch Explanantien, in denen selbst *nicht* wieder auf Subjektive Theorien zurückgegriffen wird, als ‚passive epistemologische Erklärung‘ zu bezeichnen. Damit sind im Prinzip passive Erklärungsperspektiven auf – zumindest – zwei Ebenen angesprochen. Zum einen enthalten Subjektive Theorien selbst (passive) Erklärungen von Subjektiven Konstrukten, die im Rahmen eines FST daraufhin zu prüfen sind, ob sie mit objektiv-theoretischen Erklärungen übereinstimmen bzw. als solche übernommen oder adaptiert werden können. Zum anderen handelt es sich – auf der nächsthöheren Ebene – um die (objektiv-theoretische, passive) Erklärung für das Zustandekommen eben solcher Subjektiver Theorien (und dabei z.B. subjektiv-theoretischen, passiv-explanatorischen Zusammenhangsannahmen); dieser letztere Fall ist derjenige, der mit dem Terminus ‚passive epistemologische Erklärung‘ (im engeren Sinne) gemeint sein soll.

Empirische Beispiele: Für beide Ebenen bietet die Untersuchung von Dann et al. (1982) ein anschauliches Beispiel. Zunächst einmal enthalten die aggregationsbezogenen Berufstheorien der Lehrer für das Subjektive Konstrukt ‚Aggression‘ Ursachenannahmen, die in der folgenden Abb. 3.13. (nach Dann et al. 1982, 266) zusammengefaßt sind (nächste Seite).

Die damit abgebildeten subjektiv-theoretischen Erklärungsperspektiven zur Genese von Aggression können hinsichtlich ihrer Realitätsadäquanz überprüft und mit objektiv-theoretischen Erklärungsansätzen verglichen bzw. in Beziehung gesetzt werden. Unter der epistemologischen Erklärungsperspektive rele-

Bedeutsamste Ursachenfaktoren		Unbedeutsamste Ursachenfaktoren	
	Durchschnitt		Durchschnitt
Familiäre Verhältnisse	4,28	Äußere Erscheinung des Lehrers	2,57
Provokation durch Mitschüler	4,13	Erbanlagen des Schülers	2,59
Schwierige Entwicklungsphase des Schülers	4,12	Bemühung des Schülers um Disziplin	2,63
Lehrer-Schüler-Beziehung	4,12	Architektur der Schule	2,74
Zusammensetzung der Klasse	4,09	Wetter (Föhn, Wetterumschwung)	2,84
Umgang des Schülers	4,07	Wochentag	2,88
Klassengröße	4,06	Müdigkeit des Schülers	3,04
Aggression von seiten des Lehrers	4,05	Spontane Nachahmung des Schülers	3,10
Unterrichtsstil des Lehrers	4,01	Unterrichtsfach	3,22
Fernsehkonsument des Schülers	4,01	Leistungsanforderungen	3,26

1 = unbedeutend

2 = von geringer Bedeutung

3 = von mittlerer Bedeutung

4 = von großer Bedeutung

5 = von sehr großer Bedeutung

Abb. 3.13.: Ursachenannahmen für Aggression in Berufstheorien von Lehrern (nach Dann et al. 1982, 266)

vanter aber ist die Frage, ob es für das Zustandekommen dieser subjektiv-theoretischen Erklärungsannahmen für die Genese von Aggression selbst wiederum relevante Antezedensbedingungen gibt. Und auch dazu führen Dann et al. Ergebnisse an (wenn auch nur Korrelationskoeffizienten, die hier zur Veranschaulichung einmal in Richtung auf eine Abhängigkeit der Subjektiven Aggressionstheorie von allgemeineren Kognitionen und Reflexionen des sogenannten ‚Konservativen Syndroms‘ verstanden werden sollen): „Eine der Erklärungspräferenzen weist nun besondere Eigenschaften auf. Erwartungsgemäß sind Lehrer, die einem Anlagemodell (AM) zuneigen, auch eher bereit, aggressives Schülerverhalten auf internal-stabile Faktoren (Charakter, Erbanlagen, Temperament) (IS) zurückzuführen ( $r = .46$ ). Interessant ist jedoch, daß dieses Erklärungsmuster für Schüleraggression deutlich mit allgemeineren Schul- und Einstellungseinstellungen des ‚Konservativen Syndroms‘ (Dann et al. 1978) zusammenhängt: Nicht nur, daß die allgemeine Betonung von Erbanlagen für die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen und intellektuellen Fähigkeiten (AN) sich in den spezifischen Erklärungen von Schüleraggressionen wiederfindet ( $r = .55$  bzw.  $.62$ ); auch die skeptische Einstellung gegenüber Reformen im Bildungssy-

stem (NR) und die positive Bewertung der Wirksamkeit und Berechtigung von Druck, Kontrolle und Disziplin im Schulunterricht (DR) geht mit anlageorientierten Aggressionserklärungen einher ( $r = .27-.55$ ).“ (Dann et al. 1982, 267)

Wenn man die passive und aktive Erklärungsperspektive in bezug auf eine Subjektive Theorie miteinander kombiniert, dann resultiert eine epistemologische Erklärungsstruktur, die in absehbarer Zukunft einen der Kernbereiche bei der Ausarbeitung des FST darstellen dürfte: die *epistemologische Erklärungskette*, in der zunächst das Zustandekommen der jeweiligen Subjektiven Theorie erklärt wird (Genese-Erklärung der Subjektiven Theorie), um dann von ihr als Antezedensbedingung her abhängige Handlungsweisen oder Erlebnisformen etc. zu erklären (aktive epistemologische Erklärungsperspektive im engeren Sinn). Eine zentrale Rolle wird diese Erklärungsstruktur u.E. deshalb spielen, weil dadurch zum einen (durch die Genese-Erklärung) aufgeklärt wird, wie die reflexive Selbst- und Weltsticht des kognitiv-aktiv konstruierenden Menschen zustandekommt, und zum anderen die Bedeutung dieser subjektiv-theoretischen Reflexivität für das Erleben und Handeln des Menschen verdeutlicht werden kann.

Becker et al. haben (1987, 461ff.) eine generelle Untersuchungsstruktur angegeben, die zur Überprüfung eben dieser komplexeren Perspektive einer epistemologischen Erklärungskette geeignet ist. Konkrete empirische Untersuchungen, die dieser Struktur zugeordnet werden können, gibt es unseres Wissens nur im Rahmen der weiten Begriffsvariante von Subjektiver Theorie. So haben z.B. Langheim & Müller-Holthausen (1985) festgestellt, daß es einen Unterschied zwischen Hoch- und Niedrigängstlichen (operationalisiert über das ‘State-Trait-Anxiety-Inventory’ sowie das ‘Fear-Survey-Schedule III’) in der Struktur ihrer Subjektiven Angst-Theorien gibt: “Hochängstliche attribuieren ihr Angsterleben im allgemeinen eher internal und gehen mit ihren Erklärungen über die Situation hinaus, während Niedrigängstliche mit ihren Erklärungen eher an den Ereignissen bleiben, die sich im Zusammenhang eines aktuellen Angsterlebens abspielen.“ (o.c., 319) In Abhängigkeit von diesen Subjektiven Theorien wiederum unterscheidet sich nicht nur das Angsterleben der Hoch- und Niedrigängstlichen in ihrem Differenzierungsgrad (bei Hochängstlichen komplexer), sondern vor allem auch das Veränderungswissen und Copingpotential (zugunsten der Niedrigängstlichen (l.c.)).

Eine ebenso interessante Erklärungskette hat Wiegand (1983) in bezug auf Subjektive Krankheitstheorien von Depressiven nachgewiesen: In Abhängigkeit von der Klinikdiagnose zeigen Patienten, die als endogen-depressiv klassifiziert worden waren, in ihren Subjektiven Erklärungen deutlich mehr Rückgriffe auf somatische Prädispositionen als die ‘nicht-endogenen’ Patienten, “bei denen die reinen Anlaßerklärungen dominieren“ (o.c., 94). Die Bedeutung dieser Subjektiven Krankheitstheorien zeigt sich auch hier, wenn man sie mit den verfügbaren Bewältigungsstrategien in Zusammenhang bringt, denn: “Bei den Nicht-Endogenen geht das Fehlen dispositionaler Erklärungsfaktoren einher mit aktivem Coping ... Dieser Zusammenhang besteht für die Endogenen nicht“ (o.c., 98). Und Wiegand kann darüber hinaus wahrscheinlich machen, daß diese Beschränkungen im Copingpotential durch die Patientenkarriere und die darin erfahrene Diagnostikklassifikation – über das Vermittlungsglied der Subjektiven Krankheitstheorie – zumindest mitbedingt sind.

Das inhaltliche Reformpotential, das solche epistemologischen Erklärungsketten enthalten können, wird durch die skizzierten Beispiele hoffentlich von selbst deutlich und soll daher hier nicht weiter kommentiert werden.

Wir wollen hier die Skizzierung der möglichen Erweiterungsdimensionen, die bei der Ausdifferenzierung epistemologischer Erklärungen (d.h. objektiv-theoretischer Erklärungen, die auf Subjektive Theorien zurückgreifen), zunächst einmal abschließen; die umrissenen Dimensionen sind als Erweiterungsaspekte der oben explizierten vier Basisvarianten epistemologischer Erklärung bereits jetzt als notwendig absehbar. Die Ausarbeitung im einzelnen ist Aufgabe der Weiterentwicklung des FST. Bei der letzten Erweiterungsdimension aber ist ein formales Problem mit thematisch geworden, das für ein von der Reflexivität des Menschen ausgehendes Forschungsprogramm unvermeidbarerweise relevant wird und deshalb hier abschließend noch kurz diskutiert werden soll: das Metaebenen-Problem. Epistemologische Erklärungen, die auf Subjektive Theorien zurückgreifen, implizieren eine Meta-Relation zwischen objektiver und Subjektiver Erklärung bzw. Theorie, und zwar sowohl in der Sprach- als auch in der Theoriedimension.

Begriffserläuterung: Das Problem der Metaebene ist vor allem als Sprachebenen-Problem bekannt, das den sog. semantischen Antinomien bzw. Paradoxien zugrundeliegt. Das klassische Beispiel einer semantischen Paradoxie ist das des lügenden Kreters, das man in verallgemeinerter, etwas formalerer Form fassen kann als die Aussage (vgl. Kamlah 1960, 49): ‚Das, was ich jetzt sage, ist falsch!‘ Dieser Satz läßt sich umformulieren in die antinomische Aussage: ‚Das, was ich jetzt sage, ist wahr genau dann, wenn das, was ich jetzt sage, falsch ist.‘ (Kamlah, l.c.) Solche Paradoxien sind vermeidbar, wenn man verschiedene Sprachstufen oder -ebenen unterscheidet, die nicht einfach vermischt werden dürfen. Dann ist die Objektsprache dadurch charakterisiert, daß sich sprachliche Items auf Nicht-Sprachliches beziehen (referieren; z.B. eine – sprachliche – Beschreibung von Physischem, Ereignissen, Zuständen, Verhalten etc.: ‚Der Dozent hat den Übungsraum betreten.‘) Metasprache liegt dann vor, wenn sich die sprachlichen Items als Objekt wiederum auf Sprachitems beziehen, was z. B. eben die bewertenden Ausdrücke wie ‚wahr‘, ‚falsch‘ etc. tun; deswegen dürfen sie nicht auf der gleichen Ebene wie objektsprachliche Items verwendet werden, wenn es nicht zu Paradoxien kommen soll – adäquate Formulierung also: ‚Der Dozent hat den Übungsraum betreten.‘ ist wahr.‘.

Im Sinne dieser Unterscheidung liegt bei epistemologischen Erklärungen (im engeren Sinne) eine metasprachliche und metatheoretische Relation vor. Da die ‚objektive‘, wissenschaftliche Erklärung den Rückgriff auf die Subjektiven Theorien impliziert, werden in einer solchen Erklärung die sprachlichen Verbalisierungen entsprechender Subjektiver Theorie(-teile) quasi ‚zitiert‘: in den explizierten vier Basisvarianten oben z.B. durch Formulierungen wie ‚X glaubt, ... ist überzeugt‘ etc. Da diese Aussagen entsprechend der Explikation des (Epi-)Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘ (s. o. Kap. 2.2./3.2.) noch zusätzlich die Merkmale einer (approximativen) Theoriestruktur aufweisen, handelt

es sich bei dieser Meta-Relation auch um eine metatheoretische Relation. Das heißt, die wissenschaftliche (,objektive‘) Erklärung ist ein Teil bzw. eine konstitutive Funktion einer objektiven Theorie über eine Subjektive Theorie (und deren konstitutive Funktion(en) der Erklärung/Prognose/Technologie). Epistemologische Erklärungen (im engeren Sinne) stellen also den Kern von wissenschaftlichen Theorien dar, die (zumindest zum Teil) als Metatheorien über Subjektive Theorien konstituiert werden. Das Kriterium der Meta-Sprachlichkeit und -Theoretizität ist damit zugleich als Differenzierungsmerkmal zwischen epistemologischen Erklärungen im engeren, eigentlichen Sinne und solchen im weiteren Sinne einsetzbar. Wenn man die oben umrissenen Erweiterungsdimensionen berücksichtigt, dann sind z.B. auch Subjektive Theorien möglich über Kognitionen, Motivationen etc. anderer, die als Antezedensbedingungen für zu erklärendes Handeln eben dieser anderen Personen angesetzt werden; solche Subjektiven Theorien sind im Fall ihrer Realitätsadäquanz in unveränderter Form einfach als ,objektive‘ Erklärung übernehmbar, weil dabei ja die (korrekte) Weltsicht des Subjektiven Theoretikers in der wissenschaftlichen Erklärung keineswegs ,zitiert‘ werden muß. In diesem Fall handelt es sich also lediglich darum, daß Subjektive Theorien von Alltagspsychologen heuristisch zur Etablierung entsprechender wissenschaftlicher Theorien beitragen. Eine ,objektive‘ wissenschaftliche Erklärung, die auf diese Art und Weise nur heuristisch auf Subjektive Theorien zurückgreift, ist nicht als epistemologische Erklärung im eigentlichen Sinne anzusehen; wir schlagen für diese Kategorie von Erklärungen den Begriff der heuristisch-epistemologischen Erklärung (als einer epistemologischen Erklärung im uneigentlichen, weiteren Sinne) vor. Ausschließlich auf andere Menschen (und deren Fühlen, Denken, Handeln, Tun, Verhalten etc.) bezogene Subjektive Theorien können also im besten Fall zu solchen heuristisch-epistemologischen Erklärungen (ohne Metatheorie-Status) führen. Komplizierter ist die Situation, wenn die thematische Subjektive Theorie eine Mischung aus fremd- und selbstbezogenen Teilen darstellt; in diesem Fall reicht u.E. eine selbstbezogene Komponente mit Metatheorie-Status in der objektiv-wissenschaftlichen Erklärung aus, um diese als epistemologisch im engeren Sinn zu klassifizieren.

Diese terminologischen Unterscheidungen implizieren einige Konsequenzen zum ,Meta‘-Begriff in Konzepten wie ,metamemory‘, ,metacognition‘ etc.; in erster Linie folgt daraus der Vorschlag, von einer Meta-Relation erst beim Vorliegen einer *Metatheorie*-Relation zu sprechen. Dies weicht von dem – wie wir meinen naiven – Sprachgebrauch der amerikanischen Psychologie ab. Dort werden nämlich bereits Kognitionen über Verhalten, Handeln (z.B. Gedächtnisstrategien, kognitive Verarbeitungsstrategien etc.) als Kognitionen *über* Gedächtnis, *über* Kognitionen mit dem Begriff ,meta‘ belegt: ,meta-memory‘, ,meta-cognition‘. Dabei ist aber zu beachten, daß das mit meta-memory (etc.) Gemeinte nicht die oben explizierten Anforderungen einer Metatheorie-Relation erfüllt, sondern deckungsgleich ist mit dem, was bereits im Konzept des Epi-Konstrukts ,Subjektive Theorie‘ enthalten ist. Es gibt u.E. zwei wichtige Gründe, den amerikanischen Sprachgebrauch als unpraktikabel und nicht

sinnvoll abzulehnen. Zunächst einmal wird überall in der Wissenschaftstheorie das Verhältnis zwischen einer Objekt-Theorie und ihrem Gegenstandsbereich nicht als ein Meta-Verhältnis aufgefaßt, obwohl die Theorie des Sehens z.B. natürlich eine Theorie *über* das Sehen ist; genau diese Objekt-Relation ist bei den Bereichen von meta-memory etc. aber gegeben, daher ist auch eine Klassifikation als Subjektive Theorie viel sinnvoller. Für den Terminus Meta-XX ist also auch die Anforderung zu realisieren, daß es ein XX über ein XX sein muß: also Theorie über Theorie – bei meta-memory hieße das aber: Gedächtnis über Gedächtnis, was hier nicht gegeben ist. Folglich ist die Meta-Relation sinnvoller nur bei einem entsprechenden („zitierten“) Rückgriff auf Subjektive Theorien, d.h. bei epistemologischen Erklärungen im eigentlichen Sinne, anzusetzen. Damit ist dann u.E. auch vermeidbar, daß man durch das fälschliche Benennen einer einfachen Objektebene als Meta-Relation viel zu schnell in eine Meta-Meta-Spirale kommt, die sich auf die Dauer sowieso noch als nicht zu unterschätzendes Problem bei der Erforschung menschlicher Reflexivität erweisen kann. Denn wenn man einmal diese Reflexivität auch dem Erkenntnis-„Objekt“ zuschreibt, dann ist selbstverständlich auch der Alltagspsychologe (als Erkenntnis-Objekt) zu Reflexionen mit solchem Meta-Charakter fähig. Es sind daher im strengen Sinne auch hinsichtlich der Meta-Erklärung, der Meta-Theorie etc. immer subjektive und objektive Varianten möglich und zu unterscheiden; eine entsprechende Meta-Spirale setzt dann ein, wenn z.B. objektive Erklärungen auf Subjektive Meta-Theorien (bzw. Meta-Erklärungen) zurückgreifen, denn diese wissenschaftlichen Erklärungen wären dann korrekterweise als Meta-Meta-Erklärungen zu bezeichnen. Auch hier ist die Konzipierung und Ausdifferenzierung dieser hierarchischen Ebenenproblematik allerdings der zukünftigen Ausarbeitung des FST zu überantworten. Wir wollen an dieser Stelle lediglich den terminologischen Vorschlag machen, parallel zu dem *Procedere* zu verfahren, wie es für die Benennung von Erklärungen (s. o. Kap. 3.2.) eingeführt worden ist: d.h. Subjektive Meta-Erklärungen (-Theorien etc.) sind immer als solche auszuzeichnen; wenn ein spezifizierendes Adjektiv fehlt, sollen damit objektive Meta-Erklärungen (etc.) gemeint sein.

### 3.4. *Bewertung subjektiver Rationalität (Norbert Groeben)*

Die wichtigste Perspektive zur Bewertung subjektiver Reflexivität ist innerhalb des FST das Merkmal der (potentiellen) Rationalität. An diesem Merkmal wird besonders augenfällig, was vom Grundansatz her für alle zentralen Menschenbildannahmen des Subjektmodells innerhalb des FST (s.o. Kap. 2.) gilt: nämlich daß diese Merkmale auch eine präskriptive Dimension beinhalten, eine Dimension des ‚Sein-Sollens‘. Das ist eine Konsequenz der bewußten Intention, mit dem FST ein Menschenbild *anzuzielen*, das eine positive Entwicklungsmöglichkeit des Menschen umreißt. Dementsprechend stellt dieses Menschenbild auch Merkmale in den Mittelpunkt, über die der Mensch nicht unbedingt in jeder Situation verfügt, über die er aber (unserer Meinung nach) in möglichst vielen Situationen verfügen sollte. Die Menschenbildannahmen des FST stehen daher in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis zwischen Deskription und Präskription. Sie werden als grundsätzliche Fähigkeit des Menschen behauptet, die dieser sehr wohl in der Lage ist, in bestimmten Situationen/Umständen etc.

zu realisieren (deskriptive Ebene); zum anderen werden sie als Zielideen angesetzt, auf deren umfassendere oder vollständigere Realisierung hin – in mehr Situationen, in größerer Intensität und Extensität etc. – sich der Mensch erst noch entwickeln soll (präskriptive Ebene). Für diesen Doppelcharakter ist die Rationalität als Bewertungskriterium von subjektiver Reflexivität das paradigmatische Beispiel; der skizzierte Doppelcharakter wird sprachlich in der Rede von der ‚*potentiellen* Rationalität‘ repräsentiert. Aus ihm folgen auch (zumindest) zwei generelle Charakteristika der Explikation dieser Rationalität von Subjektiven Theorien:

– Zunächst einmal wird also die Rationalität Subjektiver Theorien parallel zur Wissenschaft als *potentielles* (Ziel-)Merkmal expliziert. Bei der wissenschaftstheoretischen Rekonstruktion objektwissenschaftlicher (‚objektiver‘) Theorien ergibt sich ja bisweilen durchaus, daß eine bestimmte Theorie den sinnvoll anzusetzenden Rationalitätskriterien nicht entspricht, also die Rationalität verfehlt. Dennoch wird das Merkmal der ‚Rationalität‘ als Zielidee zur *kriterial-rekonstruktiven Beschreibung* wissenschaftlicher Theorien nicht aufgegeben (vgl. Groeben 1986, 7ff.). Das gleiche wird hier für Subjektive Theorien angesetzt; es wird also nicht behauptet, daß jede subjektive Reflexion das Merkmal der Rationalität erfüllt. Das bedeutet einerseits, daß bei der Bewertung subjektiver Reflexionen (qua Subjektive Theorien) graduelle Abstufungen des Verfehlers bzw. Erreichens der (idealen) Zielvorstellung der Rationalität zu erwarten sind; zum anderen ist davon auszugehen, daß eben auch gerade das Verfehlen dieses (präskriptiv-deskriptiven) Merkmals der Rationalität nur dann präzise feststellbar ist, wenn man zuvor deren Bedeutung (einschließlich von Teilkriterien) möglichst genau expliziert hat.

– Zum zweiten ist für eine solche Explikation des Rationalitäts-Konzepts im Bereich der Subjektiven Theorien zu berücksichtigen, daß die Unterscheidung von Subjektiven (Alltags-) und ‚objektiven‘ (Wissenschafts-)Theorien nur sinnvoll ist, wenn damit auch eine Unterschiedlichkeit des Alltags- und Wissenschaftsbereichs im Hinblick auf die anzusetzenden Rationalitätskriterien (d.h. die Anforderungen des Rationalitäts-Konzepts) impliziert ist. Diese Unterschiedlichkeit besteht vor allem darin, daß der Wissenschaftler bei seinem Theoretisieren vom unmittelbaren Handlungsdruck befreit ist (s.o. Kap. 3.2.)

– und d.h. in aller Regel unverhältnismäßig mehr Zeitressourcen besitzt, um seine Theorien aufzubauen, zu elaborieren und zu überprüfen. Daraus folgt, daß man zwar die Rationalitätskriterien, wie sie an ‚objektive‘ wissenschaftliche Theorien angelegt werden, als Heuristik für die Rationalitätsbewertung von Subjektiven Theorien heranziehen kann, aber keineswegs in der gleichen, unveränderten Anspruchshöhe anwenden darf. Es geht also darum, für die wissenschaftstheoretischen Rationalitätskriterien (der Bewertung ‚objektiver‘ Theorien) *Analoga* zu explizieren, die zur Bewertung subjektiver Reflexionen (bzw. Theorien) eingesetzt werden können. Diese Analogia müssen aus den genannten Gründen in ihrem Anspruchsniveau deutlich unter den Kriterian-

forderungen wissenschaftstheoretischer Explikationen liegen, sollen aber gleichwohl deren Zielrichtung aufrechterhalten – eben nur in Adaptation an den Bereich der Alltagstheorien. Das ist zusätzlich dadurch zu rechtfertigen, daß die wissenschaftstheoretisch rekonstruierten Rationalitätskriterien auch auf der Ebene objektiver Theorien keineswegs durchgehend – manche Kritiker behaupten sogar für den Bereich der Psychologie: höchst selten – voll erfüllt werden. Als Heuristik für solche Analoga sind wegen der Parallelität von Subjektiven und objektiven Theorien in erster Linie wissenschaftstheoretische Explikationen des Rationalitäts-Begriffs heranzuziehen, darüber hinaus aber auch alle einschlägigen objekttheoretischen Ansätze (s. im einzelnen u. 3.4.2.).

Entsprechend den angeführten Differenzierungen wird hier und im folgenden zwischen den Begriffen ‚Parallelität‘ und ‚Analogizität‘ unterschieden: Wenn von der strukturellen Ähnlichkeit zwischen Subjektiven und objektiven Theorien und insbesondere der *prinzipiellen Übertragbarkeit* des deskriptiv-präskriptiven Rationalitäts-Konzepts die Rede ist, wird darauf mit dem Begriff der ‚Parallelität‘ Bezug genommen; wenn aber von der Ähnlichkeit der Rationalitätskriterien in Alltags- und Wissenschaftsbereich die Rede ist, die gerade *keine unveränderte Übertragung* der Anforderungsstriktheit von der Wissenschaft auf den Alltagsbereich, sondern vielmehr eine Liberalisierung der Rationalitätskriterien für Subjektive Theorien impliziert, wird darauf mit dem Begriff der ‚Analogizität‘ (bzw. Analoga) Bezug genommen.

Entsprechend den explizierten Voraussetzungen ergibt sich für den Aufbau dieses Unterkapitels: Zunächst werden Analoga für die (Rationalitäts-)Bewertung von Subjektiven Theorien in Nachfolge zu klassischen Explikationen der Wissenschaftstheorie und Allgemeinen Methodologie expliziert (d.h. Analoga innerhalb des klassischen Aussagenkonzepts von Theorien: 3.4.1.). Sodann sind als Heuristikperspektiven neuere meta- und objekttheoretische Rekonstruktionsversuche von Rationalität auszuwerten (3.4.2.: z.B. die Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien, die Ziel-Mittel-Analyse in bezug auf die Einbeziehung präskriptiver Aussagen, die Argumentationstheorie etc.). Abschließend soll am Beispiel der Begriffs-Bildung bzw. -Definition verdeutlicht werden, daß innerhalb des FST die Parallelität zwischen ‚subjektiv‘- und ‚objektiv‘-theoretischem Rationalitäts-Konzept letztlich dynamisiert wird bis zu einem Interaktionsverhältnis, d.h. dem ‚Austausch‘ nicht nur zwischen Subjektiver und objektiver Theorie, sondern auch subjektiven und objektiven metatheoretischen Konzepten (3.4.3.); dadurch soll nicht zuletzt noch einmal die Offenheit und Flexibilität der hier zentralen Begriffs-Explikationen festgehalten werden, und zwar sowohl des Konstrukts der Subjektiven Theorie als auch des Rationalitäts-Konzepts.



### 3.4.1. Analoga zu klassischen metatheoretischen Bewertungsaspekten (wissenschaftlicher Theorien im Rahmen der Aussagenkonzeption)

Einen ersten Versuch solcher ‚analoger‘ Bewertungskriterien für Subjektive Theorien haben Groeben & Scheele (1982) unternommen. Die ‚Analogizität‘ manifestierte sich dabei auch darin, daß für die – liberalisierten – Bewertungsaspekte der Subjektiven Theorien andere Benennungen gewählt wurden als für die eingeführten metatheoretischen Zielkriterien der objektiven Theorien – damit schon an der Benennung deutlich wird, daß es sich um ‚analoge‘ Kriterien für die Bewertung von Subjektiven Theorien handelt. Wir wollen hier formal genauso verfahren, wenn auch die eine oder andere inhaltliche Benennung noch weiter liberalisiert ist.

#### *Verbalisierbarkeit und Genauigkeit*

Diese beiden Bewertungsaspekte stellen die Analoga zur Anforderung der Explizitheit und Präzision von Begriffs-Definitionen bei objektiven Theorien dar (vgl. Groeben & Westmeyer 1981, 37ff.). Bei Groeben & Scheele (1982, 36) war ‚Verbalisiertheit‘ gefordert, was jetzt noch einmal abgeschwächt werden soll zu ‚Verbalisierbarkeit‘. Der gemeinsame Ausgangspunkt ist, daß von Subjektiven Theorien nicht in gleichem Maße (definitorische) Explizitheit verlangt werden kann wie von objektiven; nicht nur deswegen, aber auch deshalb sind die ersten erforschten Subjektiven Theorien ja ‚Implizite Theorien‘ genannt worden (vgl. Bruner & Tagiuri 1954). Wegen dieser ‚Implizitheit‘ (s. auch u. Kap. 4.1.) kann man nicht davon ausgehen, daß Begriffs-Definitionen oder -Explikationen der für eine Subjektive Theorie zentralen Konstrukte (s. o. Kap. 3.2.) in ihr bereits verbal explizit vorliegen müssen. Besonders die Forschung zum Prototypen-Ansatz (vgl. Cantor & Mischel 1979; s. auch genauer u. 3.4.3.) hat deutlich gemacht, daß Begriffs-Explikationen im Bereich der Alltagsreflexion formal den Status von Hinweisdefinitionen innehaben (können), die im Prinzip auch völlig ohne sprachliche Fassung auskommen (können). Und es ist damit möglich, sowohl in der Wissenschaft wie in der Alltagsreflexion durchaus zureichende Begriffs-Bedeutungen aufzubauen. (Beispiele für Hinweisdefinitionen in Prototypen-Form enthält Abschnitt 3.4.3.)

Insofern scheint es uns sinnvoll und notwendig, für die Begriffs-Explikation im Rahmen von Subjektiven Theorien auch schlichte Beispielgebung – im Optimalfall natürlich prototypischer Beispiele – als zureichend (rational) anzusetzen; damit ist keine explizite, sondern nur eine Form von impliziter Definition bzw. Explikation gefordert – was das Abrücken von der Anforderung der ‚Verbalisiertheit‘ bedeutet. Zugleich müßte diese implizite Begriffs-Explikation allerdings zumindest so intentional-reflexiv sein, daß der Subjektive Theoretiker, wenn eine solche (auch prototypische) Beispielgebung für einen Kommunikationspartner nicht ausreicht und dieser deshalb in metakommunikativem Kon-

text eine Klärung, d.h. also eine Erläuterung will: daß dann der Subjektive Theoretiker wenigstens die mit dem Beispiel gemeinten Kernintensionen des Begriffs angeben kann, für die dieses Beispiel eine positive Instanz darstellt – und genau das ist es, was mit ‚Verbalisierbarkeit‘ gemeint sein soll.

Das Kriterium der Genauigkeit ist unter diesen Voraussetzungen dann durch (zumindest) drei Aspekte zu kennzeichnen:

Zunächst muß durch eine derartige Beispielgebung bzw. sprachliche Erläuterung der gemeinte Begriff deutlicher werden, als er es ohne diese Bemühungen für einen potentiellen Kommunikationsteilnehmer wäre; diese Verdeutlichungsfunktion ist das Analogon zur Präzisierung, wie sie für wissenschaftliche Begriffs-Definition und -Explikation gefordert wird. Die Explikation der Verbalisierbarkeit als Voraussetzung macht deutlich, daß diese Verdeutlichungsfunktion einerseits in kommunikativem Kontext (z.B. durch Hinweis auf prototypische Beispiele), andererseits in metakommunikativem Kontext (durch sprachliche Erläuterung bei metakommunikativen Nachfragen) realisiert werden kann.

Beispiel: Begriffsverdeutlichungen im kommunikativen Kontext liegen in der Untersuchung von Wahl et al. (1983) bei den Beobachtungen und Zuordnungen vor, die die Lehrer etwa zum ‚Allgemeinen Situationsbild‘ (spontan) äußern (vgl. Wahl et al. 1983, 37):

- „(1) Es war laut und turbulent.
- (2) Heike meldet sich spontan.
- (3) Alfred geht in Igelstellung, die Nebensitzer reden auf ihn ein.
- (4) Eifrige, intensive Unterhaltung zwischen zwei Mädchen.

...“

Wenn etwa Beobachtung (4) vom Lehrer in die Situationsklasse 2.: ‚Leichte ‚Störung‘ (o.c., 189) eingeordnet wird, könnte der Wissenschaftler den Lehrer fragen, wieso er nicht die Situationskategorie 4.: ‚Unruhe einzelner Schüler‘ heranzieht; die Antwort des Lehrers auf diese Frage wäre eine Begriffsverdeutlichung im metakommunikativen Kontext.

Während mit der Verdeutlichungsfunktion akzentuiert Alltagssprachliche Vagheiten beim Aufbau von Subjektiven Theorien eliminiert oder zumindest minimiert werden, soll für die Verringerung von Ambiguitäten etc. der Terminus Differenziertheit verwendet werden; denn ob etwa Äquivokationen vermieden werden, also z.B. nicht mit demselben Begriff (‚Selbstbewußtsein‘) verschiedene Bedeutungen in der Subjektiven Theorie verbunden sind (z.B. ‚Lebenszuversicht‘ und ‚Durchsetzungsvermögen‘), hängt von der Differenziertheit des Begriffsgebrauchs ab.

Beispiele: In der oben berichteten Untersuchung von Hofer et al. (1982; vgl. Abb. 3.9. u. 3.12.) wurden als Unterrichtsmaßnahmen, für oder gegen die sich Lehrer nach ihrer Subjektiven Theorie (im weiteren Sinne) zu entscheiden haben, expliziert: Helfen, Gewährenlassen, Fordern, Strafen. Bei der empirischen Überprüfung des Zusammenhangs von Subjektiven Erklärungen/Prognosen der Lehrer hinsichtlich ihres eigenen Unterrichtshandelns mit dem tatsächlich zu beobachtenden zeigte sich, daß die konkrete Handlung ‚Weitergehen (nach falscher Aussage)‘ schlecht einzuordnen war (s.o. Kap. 3.3.). Auf ver-

gleichbarem Abstraktionsniveau könnte man diese Handlung eventuell als Maßnahme des ‚Löschens‘ (im lerntheoretischen Sinne) benennen. Eine derartige (zusätzliche) Explikation wäre dann ein Beispiel für differenzierten Begriffsgebrauch, während die Verwendung lediglich der Kategorie ‚Gewährenlassen‘ zu Ambiguitäten bzw. Äquivokationen innerhalb dieser Kategorie (mit Bezug auf die Handlungen des ‚Löschens‘) führt. Noch drastischer wäre es, wenn ein Subjektiver Theoretiker auch noch die Kategorie des ‚Gewährenlassens‘ in der des ‚Helfens‘ aufgehen ließe – um auf diese Art und Weise im Prinzip auch didaktische Unterlassungen als ‚Helfen‘ verbuchen zu können.

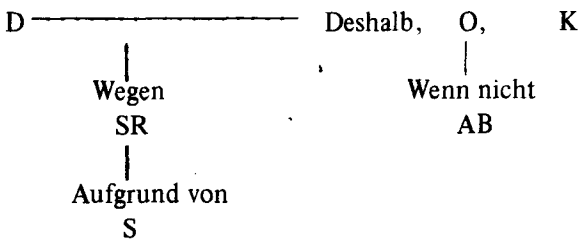
Als letzter Aspekt der Genauigkeit ist auch bei Subjektiven Theorien (wie bei wissenschaftlichen) die Konstanz des Begriffsgebrauchs zu thematisieren; dies ist sozusagen der diachrone Aspekt der Differenziertheit, nämlich die Frage, ob ein Begriff auch konstant mit der einmal eingeführten Bedeutung benutzt wird oder ob der Subjektive Theoretiker unter der Hand im Laufe von Argumentationen etc. den Begriffsinhalt modifiziert, eventuell gar austauscht. Wie bei wissenschaftlichen Theorien wird man diese Anforderung sicher nur auf einzelne Teiltheorien (des Subjektiven Theoretikers) und situationsfinite Argumentationen beziehen können. Ob weitere Einschränkungen und damit Liberalisierungen dieses Aspekts der Konstanz der Begriffsverwendung für die Bewertung von Subjektiven Theorien sinnvoll oder notwendig sind, kann erst die weitere Forschung in einem ausgereiften FST zeigen.

Beispiel: Entsprechend der Explikation des Kriteriums Konstanz der Begriffsverwendung ist das oben skizzierte Beispiel zur Differenziertheit von Subjektiven Begriffen/Konstrukten auch hier anzuführen, wenn man es um die Dimension des zeitlich-diachronen Prozesses ergänzt. Ein Lehrer als Subjektiver Theoretiker, der z.B. bei der Erklärung/Prognose des eigenen Unterrichtshandelns mit einem differenzierten Begriffssystem von Helfen, Gewährenlassen, Fordern, Strafen, Löschen beginnt und dann im Laufe der Subjektiven Erklärung(en) seiner Unterrichtsmaßnahmen die oben beschriebenen Differenzierungsreduktionen vornimmt, wäre sicher unter Rationalitätsaspekten zu kritisieren, weil er mit diesem inkonstanten Begriffsgebrauch seine Subjektive Theorie gegen Falsifikation immunisiert (s.u. ‚Veridikalität‘).

### *Herleitungsstringenz und Herleitungskorrektheit*

Diese beiden Aspekte bezeichnen die (subjektiv-theoretischen) Analoga zur Ableitungsstringenz und -korrektheit bei wissenschaftlichen Theorien (vgl. Groeben & Westmeyer 1981, 69f.). Die Ersetzung von ‚Ableitung‘ durch ‚Herleitung‘ soll verdeutlichen, daß hier für die Subjektiven Theorien keinesfalls nur deduktive Schlußweisen gemeint sein können. Toulmin hat in seinem die heutige Argumentationstheorie (mit-)begründenden Werk ‚The Uses of Argument‘ (1958; deutsch 1975) mit guten Gründen postuliert, daß auch die meisten Sozialwissenschaften mit dem Ziel der Anwendungsorientierung bzw. Praxisrelevanz (ihrer ‚objektiven‘ Theorien) nicht nur an analytisch-dedukti-

ven Ableitungen interessiert sein können, bei denen die Information der Konklusion bereits in den Prämissen enthalten ist (o.c., 148f.); sondern daß es darum gehen muß, auf möglichst systematischem Weg zu substantiell ‚neuen‘ Konklusionen zu gelangen. Dies gilt nun sicher in noch verstärktem Maße für die Bedürfnisse des Subjektiven Theoretikers und damit für den Aufbau von Subjektiven Theorien. Deshalb ist u.E. das generelle Schema solcher ‚substantieller‘ Argumentationen (nach Toulmin) besonders als Heuristik für die rekonstruktive Bewertung der Herleitungsstrukturen von Subjektiven Theorien geeignet; das Schema wird von Toulmin folgenderweise expliziert (1975, 95f.):



(D = Datum; K = Konklusion; SR = Schllußregel; O = Modale Operatoren; AB = Ausnahmebedingung; B = Stützung)

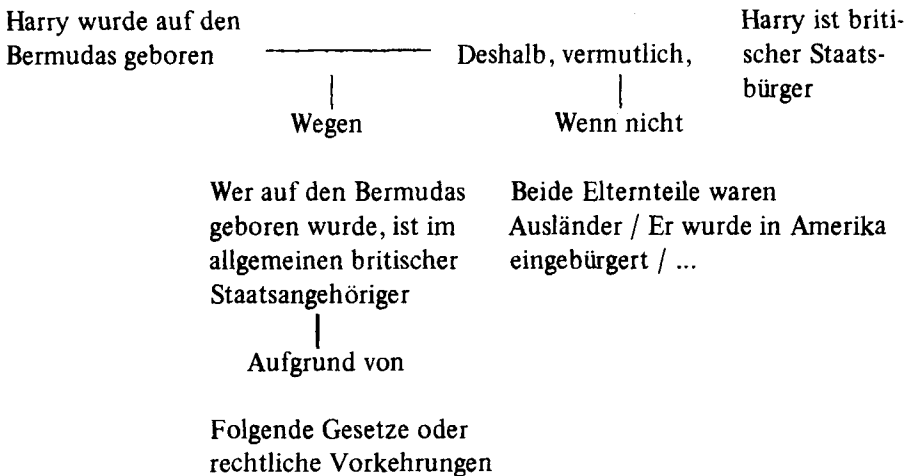


Abb. 3.14.: Argumentationsschema nach Toulmin (s. Götttert 1978, 32)

Eines der wichtigen Positiva dieses Argumentationsschemas ist – auch für wissenschaftliche Argumentationen –, daß die zentrale Instanz, nämlich die Schllußregeln (unter die z.B. auch sozialwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten fallen würden), historisch-räumlich pragmatisiert wird (vgl. Groeben 1986, 372ff.); das heißt, es ist grundsätzlich davon auszugehen, daß im Prinzip alles als solche Schllußregel zulässig ist, auf das sich die Wissenschaftler eines bestimmten Kulturkreises in den einzelnen objekttheoretischen Disziplinen zu

einer bestimmten Zeit einigen (können). Diese Pragmatisierung macht das Modell der Argumentationstheorie (sensu Toulmin) heuristisch so ergiebig für die rekonstruktive Bewertung von Subjektiven Theorien, weil es dadurch offen ist für die empirische Erforschung dessen, was bei Subjektiven Theorien üblicherweise alles an Schlußregeln eingesetzt wird. Diese Erforschung wird eine der zentralen Aufgaben des voll entwickelten FST unter der Perspektive der Rationalitätsbewertung von Subjektiven Theorien sein; erste Ansätze dazu, die auswertbar und weiterzuentwickeln sind, stellen z.B. die Forschungsbereiche zum impliziten Wissen (Polya 1962/63; 1979) und alltäglichen Schlußfolgern dar (Evans 1982; Johnson-Laird & Wason 1977; Johnson-Laird & Bara 1984). Das bedeutet nun aber keineswegs, daß man in Form eines naturalistischen Fehlschlusses (s. dazu genauer u. 3.4.2.) die Bewertung dessen, was als korrekt anzusehen ist, der Empirie bzw. über sie den Gewohnheiten der Subjektiven Theoretiker überläßt, die sich ja eventuell auf ganz unsinnige oder unter Rationalitätsgesichtspunkten unzulässige Schlußweisen einigen könn(t)en. Es sind vielmehr auch eindeutige Fehler – schon jetzt – angebbare, die nicht als korrekt akzeptiert werden können, auch nicht unter den beschränkten Rationalitätsanforderungen an Subjektive Theoretiker.

Beispiele: Dazu gehören z.B. sicherlich ganz eindeutige logische Fehler, wie die Herleitung von Widersprüchen, untolerable Umkehrschlüsse etc., die trotz ihrer logischen Unzulässigkeit in der Alltagskommunikation und -reflexion sehr verbreitet sind (vgl. Halpern 1984, 64ff.). Zum Beispiel ist es nicht legitim, aus der Behauptung ‚Alle rationale Alltagsreflexion (bzw. alle rational reflektierenden Subjekte) ist/sind als Subjektive Theorie (Subjektive Theoretiker) zu beschreiben‘ den Umkehr-Schluß abzuleiten: ‚Jede Subjektive Theorie (bzw. alle Subjektiven Theoretiker) ist/sind rational‘ – und eventuell noch gar aufgrund des unzulässigen Umkehrschlusses den Ausgangssatz für unsinnig zu erklären und abzulehnen.

Ein Beispiel, das zwar wissenschaftlich-theoretisch ganz eindeutig ist, aber psycho-logisch keineswegs genauso klar erscheint, ist die subjektive Statistik (vgl. Halpern 1984, 119ff.). Es ist immer wieder empirisch gesichert worden, daß der Alltagspsychologe bei Wahrscheinlichkeitserwartungen aus Gründen der Vermischung mit seinen Wünschen das ‚Gesetz der großen Zahl‘ schon bei relativ kleinen Zahlen anwendet (‚Gambler's Fallacy‘: Halpern 1984, 136f.); z.B. bei Münzwürfen nach dem Motto ‚Jetzt ist sechs mal ‚Zahl‘ gekommen, das nächste Mal muß eigentlich ‚Kopf‘ kommen‘ – was statistisch völlig unsinnig ist, da auch beim siebten Wurf die Wahrscheinlichkeit nach wie vor 0,5 ist: für beide Möglichkeiten (wir kommen unter der Perspektive objekttheoretischer Heuristik noch einmal darauf zurück: 3.4.2.).

Dieses letzte Beispiel macht deutlich, daß es derzeit unter dem Aspekt der Herleitungsstringenz und -korrektheit nur möglich ist, die Extrempole zu benennen: nämlich zum einen die Festlegung, daß Herleitungskorrektheit bei Subjektiven Theorien nicht auf deduktive Schlußweisen beschränkt werden kann und darf, und zum anderen, daß eindeutige logische Fehler, Widersprüche etc. nicht mehr als korrekt akzeptierbar sind. Den ganzen Bereich zwischen diesen Extrempolen gilt es in der Ausarbeitung eines FST erst noch zu strukturieren;

dafür sind, wie skizziert, eingehende empirische Untersuchungen über die in Subjektiven Theorien von den reflektierenden Subjekten eingesetzten und (allgemein) akzeptierten Schlußweisen und deren Funktion Voraussetzung.

### *Transsubjektivität und Konstanz*

Transsubjektivität und Konstanz sollen die analogen (subjektiv-theoretischen) Kriterien zu den Aspekten der Objektivität und Reliabilität im Bereich wissenschaftlicher Theorien darstellen. Wie Objektivität und Reliabilität beziehen sich auch Transsubjektivität und Konstanz auf Verfahren der Datengewinnung, der Konstruktoperationalisierung etc., eben lediglich hinsichtlich Subjektiver Daten, Subjektiver Konstrukte etc. (s.o. Kap. 3.2.). Weil der Subjektive Theoretiker wegen des Handlungsdrucks, unter dem er steht, ganz grundlegend weniger systematische Verfahren der Datengewinnung einsetzen kann, sind hier im Vergleich zu den methodologischen Kriterien der wissenschaftlichen Theorienüberprüfung die meisten Abstriche zu machen.

Objektivität wird bekanntlicherweise als ‚Intersubjektivität‘ expliziert (vgl. Bunge 1967, I, 345ff.; Wottawa 1977, 86ff.). Es ist nun sicherlich nicht vom Subjektiven Theoretiker eine irgendwie geartete Intersubjektivitätsprüfung zu verlangen, wie es Übereinstimmungskoeffizienten etc. in der Wissenschaft darstellen; insofern scheint das Kriterium auf den ersten Blick für die Bewertung von Subjektiven Theorien gänzlich ungeeignet. Diese Einschätzung wird noch verstärkt, wenn man bedenkt, daß auch innerhalb des zur wissenschaftlichen Tätigkeit gezählten Bereichs Prozesse vorkommen, die ebenfalls den Anspruch einer systematischen Intersubjektivitätsprüfung nicht erfüllen; dies gilt z.B. in hohem Maße für den Bereich der Beratung durch Wissenschaftler (‚consulting‘), zum Teil auch für therapeutisches Handeln. Allerdings kann es trotzdem sicher nicht als rational bezeichnet werden, wenn ein Subjektiver Theoretiker völlig idiosynkratische Verfahren der Datengewinnung (nach seinen ganz persönlichen Vorlieben und Abneigungen) anwenden würde; denn dadurch käme er über kurz oder lang zu lediglich solipsistischen (ich-bezogenen) Subjektiven Theorien – was wiederum seine Lebensfähigkeit in unserer Gesellschaft erheblich beeinträchtigen und damit gerade den als zentral postulierten Funktionen der Erklärung, Prognose und Beeinflussung von Ereignissen in der (Um-)Welt durch Subjektive Theorien widersprechen würde. Selbst wenn der Subjektive Theoretiker keine auch nur ansatzweise systematische Sicherung der Intersubjektivität leisten kann, muß seine Art der Welt-Erfahrung – um es so wenig methodisch wie möglich zu formulieren – doch zumindest auf das Zielregulativ der Intersubjektivität ausgerichtet sein: Diese Ausrichtung als Anspruch des Subjektiven Theoretikers an die Überprüfungsweise seiner Subjektiven Theorien ist mit dem Begriff der Transsubjektivität gemeint. Ein solcher Anspruch der Transsubjektivität sollte sich z.B. darin manifestieren, daß der Subjektive Theoretiker in der Struktur der Datengewinnung und ihrer

Ergebnisse mit relevanten anderen (relevanten Bezugsgruppen) übereinzustimmen trachtet; und daß er folglich zu einer Überprüfung seiner Erfahrungsweisen bereit und willens ist, wenn sich eine solche Übereinstimmung z.B. in der Interaktion oder Kommunikation mit anderen als fraglich erweist. Die mit dieser Explikation ins Blickfeld rückenden Einzelfragen sind wiederum erst im Rahmen der weiteren Entwicklung des FST beantwortbar: z.B. wie eine solche subjektive Transsubjektivitätssicherung bzw. -approximation im Konkreten aussieht bzw. aussehen kann, wie groß oder qualitativ gewichtig solche relevanten Bezugsgruppen oder relevanten anderen sein müssen, um von einer zureichenden Transsubjektivität zu sprechen etc..

„Konstanz“ als Analogon zur „Reliabilität“ impliziert eine noch stärkere Problematisierung (der Reliabilitäts-Perspektive für subjektiv-theoretische Erfahrungsweisen); denn die Varianten der Split-half- oder Paralleltest-Reliabilität (vgl. Bortz 1984, 136f.) sind für den Subjektiven Theoretiker wegen der fehlenden Systematik seiner Datengewinnung strukturell nicht erreichbar. Sie können daher für die Bewertung von Subjektiven Theorien außer acht gelassen werden. Es bleibt der Aspekt der Wiederholungszuverlässigkeit, der dann auch für die Benennung als „Konstanz“ ausschlaggebend war. Doch selbst dieser Explikationsaspekt ist nicht völlig unproblematisch. Einerseits scheint es intuitiv einsichtig zu sein, daß ein beliebiger Wechsel des Erfahrungszugangs nicht zu realitätsadäquaten Subjektiven Theorien führen kann: dies ist die Reliabilitäts-Perspektive als notwendige Bedingung der Validität von Datengewinnung, wie von der klassischen Testtheorie expliziert; andererseits scheint es unsinnig zu sein, dem Subjektiven Theoretiker die Rationalität abzusprechen, wenn er z.B. Beobachtungsverfahren etc. *verbessert* und damit natürlich auch verändert, also nicht konstant hält (das Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma, vgl. Stanley 1971). Angesichts des engen Spielraums, der zwischen dieser Skylla und Charybdis bleibt, reduziert sich u.E. die Reliabilitäts-Perspektive bei Subjektiven Theorien auf den einen Aspekt: Wenn die Konstanz der Erfahrungsweise relativ eindeutig deswegen aufgegeben wird, um die Subjektiven Theorien gegen Falsifikation zu immunisieren, dann ist das als irrational zu kritisieren (vgl. oben das Beispiel zur inkonstanten Begriffsverwendung, das entsprechend auch auf Aspekte der Subjektiven Operationalisierung, Datenfeststellung etc. zu übertragen ist). In allen anderen Fällen ist auch die Konstanz des Erfahrungszugangs eigentlich nicht als notwendiges Rationalitätskriterium Subjektiver Theorien anzusetzen.

Damit erweisen sich Transsubjektivität und Konstanz als vergleichsweise wenig bedeutsame Rationalitätsaspekte von Subjektiven Theorien (wie es auch schon Scheele 1981, 56ff. für das parallele Problem der Selbstbeobachtung expliziert hat); das Gewicht der Bewertung konzentriert sich sehr viel stärker auf die Validitätsperspektive (s. folgenden Abschnitt).

### *Deskriptive und explanative Veridikalität*

Der Terminus der ‚Veridikalität‘ ist von der Attributionstheorie mit Bezug auf die Realitätsadäquanz subjektiver Zusammenhangsannahmen eingeführt worden (z.B. Jones et al. 1971, 16f.). Er wird hier übernommen als Analogon für das Kriterium der Validität bei wissenschaftlichen Theorien (vgl. auch Groeben & Scheele 1982, 38f.); zugleich wird er ausdifferenziert, um auch die beiden Perspektiven der deskriptiven und explanativen Validität, wie sie bei objektiven Theorien unterschieden werden, für Subjektive Theorien abzubilden. Unter deskriptiver Veridikalität ist dann die Realitätsadäquanz von Operationalisierungen, Subjektiven Konstrukten, Datengewinnungen, Erfahrungszugängen etc. zu verstehen; explanative Veridikalität bezieht sich auf die Realitätsadäquanz von Zusammenhangsbehauptungen in Subjektiven Theorien (Hypothesen, Gesetzmäßigkeiten etc., s. o. Kap. 3.2.).

Bei der Veridikalitäts-Perspektive kompliziert sich die Explikation, weil man zum einen natürlich vom Subjektiven Theoretiker nicht verlangen kann, daß er ähnlich aufwendige, systematische Überprüfungsmethoden einsetzt, wie es für den Wissenschaftler gefordert wird: von Itemanalysen, Faktorenanalysen etc. für den deskriptiven Aspekt bis zu experimentellen Untersuchungen, inferenzstatistischen Auswertungen etc. für den explanativen Aspekt; insofern besteht auch hier eine Analogizität. Zum anderen aber soll ja auch die Möglichkeit offengehalten werden, daß veridikale Subjektive Theorien als objektive Erklärungen etc. akzeptiert werden können; in diesem Fall darf aber nicht nur eine ‚Analogizität‘ zur Realitätsadäquanz der wissenschaftlichen Theorien bzw. Erklärungen bestehen, da sie (die Veridikalität der Subjektiven und die Validität der objektiven Theorie) ja definitorisch als deckungsgleich postuliert werden (s. o. 3.3.).

Wir berücksichtigen diese Komplizierung, indem wir zwischen immanenter (subjektivisch-theoretischer) Veridikalität und transzendenter Veridikalität unterscheiden. Die immanente Veridikalität bildet die weniger großen Anforderungen ab, die man an die Realitätsadäquanz und vor allem deren Überprüfungsverfahren bei Subjektiven Theorien im Vergleich zur Validitätsüberprüfung objektiver Theorien stellen kann und darf; die transzendente Veridikalität bildet die Frage ab, ob eine Subjektive Theorie so realitätsadäquat ist, daß ihre Veridikalität den Anforderungen objektiv-theoretischer Validität entspricht, also praktisch ob Veridikalität und Validität identifiziert werden können. Diese letzte Frage ist selbstverständlich nur durch die systematischen Überprüfungsmethoden der Wissenschaft zu beantworten, wie sie im letzten Kapitel (3.3.) unterstellt worden sind und im nächsten Kapitel (4.2.) ausführlich dargestellt werden. Die Methoden zur Überprüfung dieser Frage innerhalb des FST expliziert also Kap. 4.2., die darauf aufbauenden Möglichkeiten in der Relation von Veridikalität und Validität sind in Kap. 3.3. behandelt.

Es bleibt daher an dieser Stelle die Explikation der immanenten (deskriptiven und explanativen) Veridikalität. Hier läßt sich wieder die Heuristik des



Falls der Selbstbeobachtung (Scheele 1981, 62ff.) nutzen; weil man vom Subjektiven Theoretiker aus den dargelegten Gründen keine systematische Prüfung der Realitätsadäquanz verlangen kann, ist auch kaum eine positive Veridikalitätszuschreibung möglich (diese wird eben erst mit den wissenschaftlichen Überprüfungsmöglichkeiten und damit der Thematisierung der transzendenten Veridikalität erreichbar, s. u. 4.2.). Es bleibt für die immanente Veridikalität nur eine Betrachtung *ex negativo*: nämlich in bezug darauf, ob der Subjektive Theoretiker bei seiner Datengewinnung, bei der Überprüfung seiner Zusammenhangsannahmen etc. so weit wie möglich Verzerrungsfehler vermeidet. Rationalität wäre unter Veridikalitätsperspektive dann also als die weitgehende Vermeidung von Verzerrungsfehlern zu explizieren. Als solche Verzerrungsfehler kommen alle für wissenschaftliche und Subjektive Theorien (in der weiten Begriffs-Explikation, s. o. 2.2.) bisher eruierten systematischen Irrtumstendenzen in Frage:

Beispiele: Preiser (1979, 77ff.) hat die bisher vor allem von der methodologischen Forschung aus nachgewiesenen Verzerrungsfehler folgenderweise zusammengestellt (wir zitieren die Benennungen und Definitionen, die Verweise auf mögliche Ursachen lassen wir weg, sie können bei Preiser am angegebenen Ort nachgelesen werden):

*„Mildefehler ... Tendenz, positive Beurteilungen zu bevorzugen, bzw. Tendenz, gut bekannte Personen positiver zu beurteilen als unbekannte. ...*

*Strengfehler ... Tendenz, negative Beurteilungen zu bevorzugen, bzw. ...*

*Zentraltendenz ... Tendenz, mittlere Beurteilungen abzugeben und extreme Urteile zu vermeiden ...*

*Schwarzweißmalerei ... Tendenz, gehäuft extreme Urteile abzugeben ...*

*Logischer Fehler ... Tendenz, zwei oder mehr Merkmale ähnlich (oder entgegengesetzt) zu beurteilen aufgrund einer vermuteten logischen oder psychologischen Beziehung ...*

*Hof-Effekt ... Tendenz, Teilurteile über eine Person auf der Basis eines allgemeinen Gesamteindrucks oder aufgrund besonders hervorstechender Merkmale abzugeben ...*

*Fehler der Nähe ... Tendenz, Merkmale ähnlich zu beurteilen, die auf dem Beurteilungsbogen nahe beieinander stehen ...*

*Kontrast-Fehler ... Tendenz, dem Beurteilten entgegengesetzte Merkmalsausprägungen zuzuschreiben, als man selbst hat oder als man sich selbst zuschreibt ...*

*Ähnlichkeitsfehler ... Tendenz, im Beurteilten Merkmale oder Motive wahrzunehmen, die man selbst hat, die man sich selbst zuschreibt oder die man selbst haben möchte ...*

*Übertragungsfehler ... Tendenz, im Beurteilten Merkmale oder Motive wahrzunehmen, die ein früherer Interaktionspartner mit einer ähnlichen sozialen Beziehung ... hatte.“*

Es ist recht deutlich, daß Preiser bei dieser Zusammenstellung vom Problem der ‚Personwahrnehmung und Beurteilung‘ ausgeht; die meisten der explizierten Verzerrungstendenzen lassen sich aber ohne Schwierigkeiten auf andere Situationen etc. übertragen. Das gilt auch für die ‚sonstigen Fehler‘, unter die Preiser (o. c., 81) Antwort-Tendenzen, Verallgemeinerungsfehler, Erwartungsfehler und Fehler der sozialen Erwünschtheit subsumiert.

Die Mehrzahl dieser Effekte leuchtet intuitiv unmittelbar als rationalitätsbeschränkend ein; sie müssen dennoch in einem voll entwickelten FST auf ihre Bewertung unter Rationalitätsperspektive näher analysiert werden, und zwar vor allem unter Rückgriff auf die im Menschenbild des FST als zentral angesetzten Funktionen der Subjektiven Theorien. Das sei abschließend kurz am Beispiel des grundlegenden Attributionsfehlers, des ‚negativity bias‘ verdeutlicht:

Der Negativitäts-Fehler besteht (z.B. nach Kanouse & Hanson 1971, 47) darin, daß das reflexive Subjekt die negativen Aspekte eines Reflexionsobjekts, unabhängig davon, um welche Phänomene es sich handelt, stärker gewichtet als die positiven. Kanouse & Hanson fassen eine Übersicht zu experimentellen Belegen für diesen Verzerrungsfehler folgendermaßen zusammen (1971, 56): „We find that negative personality traits outweigh equally polarized positive traits in determining an overall evaluation of a stimulus person; that moral evaluations of a pair of acts depend primarily on the worst of the two; that subjects readily infer a negative orientation on the part of an actor toward an object on the basis of a negative orientation toward two of three attributes of the object, while they generally do not infer a positive orientation on the basis of a positive orientation towards the same two attributes; and finally that people are, on the whole, cost oriented in risk taking.“

Das Beispiel zeigt, daß der Negativitäts-Fehler zwar ein Verfehlen der Realitätsadäquanz darstellt, daß er aber zugleich positive Schutzfunktionen für das Individuum haben kann; das reflexive Subjekt reagiert schneller und mit Überschätzung auf negative Informationen, so daß es entsprechend mehr Energie auf die Verarbeitung von Situationen, die sein psychisches Gleichgewicht gefährden könnten, konzentriert. Von der intuitiven Bewertung her scheint kein Konflikt mit den zentralen Funktionen Subjektiver Theorien zu bestehen, weil dadurch ja nur die Verarbeitungskapazität auf die für das Individuum problematischen Weltaspekte fokussiert wird. Allerdings steckt auch in dieser Perspektive der möglichen Schutzfunktion für das Individuum das Problem, bis zu welcher Intensität man dadurch bedingte Selektionen, Gewichtungen, eventuell sogar Verzerrungen akzeptieren kann, ohne von einer Irrationalität des Subjektiven Theoretikers zu sprechen. Der Extrempol dürfte sicherlich sein, daß der Mensch mit seinen Illusionen über sich und die Welt am besten fährt. Zwar gibt es durchaus eine Fülle von Alltags- und auch wissenschaftlich gesicherter Erfahrung, daß Selbsttäuschungen nicht nur vorkommen, sondern auch einen selbstwertdienlichen Effekt haben (können: z.B. Kahnemann & Tversky 1982). Wenn man daraus wirklich die Konsequenz zieht, daß es gleichgültig ist, ob der Mensch eine realistische oder illusionäre Weltsicht hat, lehnt man damit unvermeidlicherweise das Postulat völlig ab, daß der Subjektive Theoretiker nach einer realitätsadäquaten Erklärung, Prognose und Veränderung von Welt strebt. Solche – nicht nur für das FST – gravierenden Folgerungen sind aber sicher erst berechtigt, wenn man die (situativ-prozessualen etc.) Rahmenbedingungen vorgeblich irrationalen Denkens und Handelns sowie

deren langfristige Effekte angemessen erforscht hat. Was die Rahmenbedingungen von Alltagsrationalität angeht, so hat die Diskussion im Bereich der Rationalen Entscheidungstheorie bereits Ansatzpunkte dafür ergeben, daß bestimmte Gedächtnistäuschungen oder Urteilsfehler unter Berücksichtigung des Situationsrahmens u.U. gar nicht als so irrational angesehen werden müssen, wie das lange Zeit von einem überzogenen Rationalitäts-Begriff aus geschehen ist (s. dazu näher u. 3.4.2.). In bezug auf langfristiger aufgebaute, umfassendere (und auch unter einem liberalisierten Rationalitäts-Konzept zu kritisierende) Illusionen gibt es u.W. zwar bisher keine vergleichbar intensive Forschung, wir würden aber von den Kernannahmen des FST aus z.B. die Hypothese vertreten, daß solche Selbsttäuschungen mit der Zeit nur durch Ausweitung aufrechtzu-erhalten sind, was schlußendlich zu einer umfassenden Lebenslüge führt, deren (unaufhaltsamer?) Zusammenbruch umso schmerzhafter ist. Dahinter steht die Überzeugung, daß ein Lebensentwurf und -lauf mit möglichst wenig Verzerrungstendenzen auf lange Sicht auch eine größere Lebenszufriedenheit ermöglicht, als das kurz- und mittelfristige positive Selbsttäuschungen vermögen. Aber sicher ist es notwendig, die Bedingungen, unter denen sich solche Täuschungen langfristig destruktiv auswirken (können), erst noch eingehender zu erforschen. Ein voll entwickeltes FST wird also auch hier noch eingehende empirische Analysen zu leisten haben, bevor für jeden Aspekt potentieller Verzerrungsfehler entscheidbar ist, ob er als Beschränkung oder Approximation von Rationalität gelten kann und soll. Damit ist überdies verdeutlicht, daß die explizierten Rationalitätsaspekte Subjektiver Theorien einen weitgehend offenen, flexiblen Rationalitäts-Begriff implizieren (s. dazu eingehender u. 3.4.3.).

### 3.4.2. Heuristikaspekte neuerer metatheoretischer Rekonstruktionsmodelle und Objekttheorien

#### *Konsequenzen der Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien*

Die zentrale Konsequenz der Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien unter der Rationalitätsperspektive wurde schon oben (Kap. 3.2.) bei ihrer Übertragung auf den Bereich der Subjektiven Theorien benannt: Für subjektive Problemfestlegungen, die im Bereich der Subjektiven Theorien dem non-statement view wissenschaftlicher Theorien entsprechen, ist nicht die Anforderung der Falsifizierbarkeit anzusetzen; denn Subjektive Problemdefinitionen sind (wie wissenschaftliche Theorien in Nicht-Aussagenform) Gebilde begrifflicher Art und daher von vornherein nicht falsifizierbar. Es wurde allerdings auch bereits betont, daß dies keineswegs bedeuten kann, die Zielidee der Falsifizierbarkeit gänzlich aufzugeben, und zwar weder für wissenschaftliche („objektive“) noch für Subjektive Theorien. Denn die Aussagen- und Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich. Für

die Teilinstanzen der Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten, Erklärungen, Prognosen etc. ist daher durchaus am (Ziel-)Kriterium der Falsifizierbarkeit festzuhalten.

Damit erweist sich ein wichtiges Problem der klassischen wissenschaftstheoretischen Analyse (vor allem des Kritischen Rationalismus) zwar in modifizierter Form, aber durchaus mit gleichem Gewicht als relevant: nämlich das Problem der Immunisierung von Theorien (qua Aussagensystem) gegen Erfahrung. Der Kritische Rationalismus hat besonders vehement die Immunisierung von theoretischen Aussagen in Form von Leerformeln kritisiert (vgl. Topitsch 1966; 1969):

Beispiele: ‚Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter oder es bleibt, wie’s ist.‘ ist ein empirielloser Satz, weil er mit jeglicher Erfahrung vereinbar ist. Im Bereich der Alltagsreflexion kommen solche Leerformeln aber nicht nur als (zumeist belächelte und nicht völlig ernst genommene) Spruchweisheiten vor, sondern werden sehr häufig auch im Rahmen graphologischer, astrologischer oder anderer esoterischer Erklärungen/Prognosen verwandt – und ‚geglaubt‘.

Manche der früher kritisierten Immunisierungstendenzen sind zwar mittlerweile selbst für objektive Theorien als zulässig erwiesen worden: so z.B. ad hoc-Erklärungen als Heuristik; sie sind daher auf jeden Fall auch Subjektiven Theorien nicht anzulasten. Die Grenzziehung zwischen dem, was auf quasi-analytischem Wege entschieden werden kann, und dem, was als synthetischer Satz bzw. Behauptung aufzufassen ist und dementsprechend empirisch überprüft werden muß, bleibt aber als wichtiges Bewertungsproblem auch und gerade für Subjektive Theorien bestehen. Denn der Handlungsdruck und das Bedürfnis nach Handlungssicherheit, unter denen der Subjektive Theoretiker steht, dürfte die Tendenz fördern, möglichst viel als quasi-analytisch entscheidbar auszugeben, um sich nicht dem (subjektiven) Falsifikationsrisiko auszusetzen – und das auch an solchen Stellen des (Subjektiven) Theorien- qua Aussagensystems, wo falsifizierbare Formulierungen sinnvoll und notwendig wären.

Die Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien so anzuwenden, daß man damit praktisch alle Immunisierungen des Subjektiven Theoretikers, mit denen er synthetische Behauptungen als analytische Wahrheiten ausgibt, als rational oder zumindest nicht irrational toleriert, wäre sicher ein Mißverstehen dieser Theorie-Konzeption. Es ist vielmehr Aufgabe eines voll entwickelten FST, die (unter Rationalitätsgesichtspunkten) sinnvolle Grenze festzustellen zwischen dem, was analytisch entscheidbar, und dem, was synthetisch zu formulieren und zu überprüfen ist – eine Grenze, die ja den (subjektiven wie objektiven) theoretischen Aussagen nicht als solche anhaftet, sondern eine Sache des sinnvollen, legitimen Sprachgebrauchs ist.

Insofern lassen sich auch auf dieser Dimension bisher nur die Extrempunkte festlegen, bei denen relativ eindeutig entweder nicht von Rationalität oder

nicht von Irrationalität die Rede sein kann; für den weiten Bereich zwischen diesen Polen sind derzeit nur die für das FST brauchbaren, nötigen bzw. ergiebigen Frageperspektiven formulierbar. Dazu gehört schließlich auch die zum wissenschaftshistorischen Ausgangspunkt analoge Frage nach der *Entwicklung* (Subjektiver) Theorien. Die wissenschaftstheoretische Rekonstruktion hat hier ergeben, daß auch für revolutionär sich ablösende Theorien ein Erkenntnisfortschritt konstatiert (bzw. postuliert) werden kann, insofern als sich das überholte Paradigma in das neue, die alte Theorie ablösende ‚einbetten‘ läßt (Stegmüller 1979a, 163); die alte Theorie wird auf diese Weise zu einem Grenz- und Spezialfall der neuen (s.o. Kap. 3.1.; vgl. auch Bayertz 1981; Groeben 1986, 363ff.). Hier wird zu analysieren sein, ob sich auch für analoge Revolutionen im Bereich Subjektiver Theorien (die man eventuell als Konversionen verstehen kann?) solche ‚Einbettungsverhältnisse‘ rekonstruieren lassen: so daß man zwischen rationalen und irrationalen Entwicklungen von Subjektiven Theorien trennen könnte (wir kommen darauf beim Problem der Modifikation Subjektiver Theorien zurück: Kap. 7.1.).

### *Aspekte präskriptiv-deskriptiv gemischter Satzsysteme*

Für Subjektive Theoretiker gilt noch mehr als für objektive Theorien, für die es unter dem Werturteilsfreiheits-Postulat häufig bestritten wird, daß ihre Aussagensysteme wertende (präskriptive) Sätze enthalten; dies ist unvermeidbar, wenn man von der Handlungsfähigkeit des Menschen und damit seiner Kompetenz, eigene Ziele zu setzen, ihnen zu folgen etc., ausgeht (vgl. Groeben & Scheele 1977, 13ff.; Scheele 1981, 102ff.). Schon für objektive wissenschaftliche Theorien läßt sich die durch das Werturteilsfreiheits-Postulat betriebene Nicht-Berücksichtigung präskriptiver Aussagen bei der wissenschaftlichen (auch und gerade metatheoretischen) Analyse als unnötiges Rationalitätsvakuum kritisieren (vgl. genauer Groeben & Scheele 1977, 122ff.). Dies würde in noch stärkerem Maße für die Analyse von Subjektiven Theorien gelten: Wenn man die in ihnen mit Sicherheit äußerst relevanten präskriptiven Sätze und deren Bezug zu den deskriptiven Aussagen überhaupt keiner metatheoretischen Analyse und Bewertung unterziehen könnte, wäre damit unvermeidlich ein weites Vakuum für Einflüsse bzw. Manifestationen von Irrationalität gelassen, ohne daß diese auch nur im geringsten aufgewiesen, geschweige denn kritisiert werden könnten. Es ist also für eine auch nur vom Grundansatz her halbwegs umfassende Bewertung Subjektiver Reflexivität unter Rationalitätsperspektive unverzichtbar, auch Bewertungsaspekte für präskriptiv-deskriptiv gemischte Satzsysteme heranzuziehen; das Rekonstruktionsmodell, das hier am weitesten führt, ist das der Ziel-Mittel-Analyse (vgl. im einzelnen König 1975; Groeben & Scheele 1977, 149ff.; Groeben 1978; 1986a). Die Z-M-A geht von der Notwendigkeit aus, deskriptive und präskriptive Sätze zu trennen, sieht aber auch gleichzeitig Möglichkeiten vor, sie zu kombinieren und so eine negative Kritik

der präskriptiven mit Hilfe der deskriptiven Sätze zu leisten (s. Beispiel unten). Sie hat dabei den für die Analyse von Subjektiven Theorien ausschlaggebenden Vorteil, daß sie eigentlich vor allem eine explizierende Präzisierung alltagstheoretischer Argumentationsweisen darstellt (vgl. Groeben 1986a, 175ff.).

Ihre Brauchbarkeit zur Bewertung von Subjektiven Theorien soll hier zunächst einmal nur an zwei Beispielen verdeutlicht werden. Das erste Beispiel bezieht sich auf die Notwendigkeit der Trennung von prä- und deskriptiven Sätzen. Diese Notwendigkeit manifestiert sich vor allem darin, daß es als nicht zulässig angesehen wird, präskriptive Sätze aus deskriptiven 'abzuleiten'; das ist die Kritik am sogenannten *naturalistischen Fehlschluß*.

Beispiel: Wenn man aus dem Satz 'Forschungsprojekte mit präzisiertem, hartem' experimentellem Versuchsaufbau werden am ehesten drittmittelgefördert' den präskriptiven Satz ableitet: 'Man sollte vor allem Forschungsprojekte mit präzisiertem, hartem' experimentellem Versuchsaufbau entwickeln' – dann ist das ein naturalistischer Fehlschluß. Der Grund liegt darin, daß es keine Möglichkeit gibt, korrekt schließend den Sprung von der deskriptiven auf die präskriptive Ebene zu machen. Das heißt, die Konklusion darf nicht mehr enthalten als die Prämisse(n) (vgl. Prim & Tilmann 1973, 119) – und das bedeutet in diesem Fall, es muß in den Prämissen noch irgendwo eine präskriptive Voraussetzung geben, die es explizit anzuführen gilt; im genannten Beispiel ist das etwa 'Man sollte vor allem Forschungsprojekte erarbeiten, die eine Chance haben, von dritter Seite finanziell gefördert zu werden'.

Damit ist übrigens nicht etwa der Anspruch einer deduktiven Schlußform verbunden, denn die in der Z-M-A realisierte Schlußweise stellt keinen der zulässigen deduktiven Syllogismen dar (vgl. Groeben 1986a, 180ff.); zugleich ist aber auch das 'substantiell Neue' an der Konklusion beim naturalistischen Fehlschluß (nämlich die 'Herleitung' von Präskriptivem aus Deskriptivem) zu groß, als daß man es als eine zulässige 'Schlußregel' im Toulminschen Argumentationsschema ansehen könnte – und das, obwohl sich vermutlich viele Subjektive Theoretiker auf diese Schlußregel einigen würden. Die in der Z-M-A realisierte Schlußform läßt sich (mit Gatzemeier 1975) am ehesten als 'praktische Implikation' kennzeichnen (vgl. Groeben 1986a, 181f.).

Bei der Anwendung auf Subjektive Theorien wäre zu prüfen, ob vom Subjektiven Theoretiker zumindest die Explizierbarkeit der jeweiligen präskriptiven Oberprämisse(n) verlangt werden kann, um ihm nicht die Irrationalität eines naturalistischen Fehlschlusses zuschreiben zu müssen.

Mit den oben explizierten drei Beispielsätzen (in Form einer präskriptiven und deskriptiven Prämisse sowie der präskriptiven Konklusion) ist auch gleichzeitig die Hauptfunktion der deskriptiven Sätze in solchen präskriptiv-deskriptiv gemischten Satzsystemen greifbar. Wenn der deskriptive Satz ('Forschungsprojekte mit ... Versuchsaufbau werden ... drittmittelgefördert') nicht realitätsadäquat ist, dann ist eindeutig auch die präskriptive Konklusion nicht sinnvoll oder berechtigt; die primäre Funktion einer Z-M-A ist also die einer 'negativen Kritik'. Diese Funktion wird sicher auch in Subjektiven Theorien vom Subjektiven Theoretiker realisiert, weil in der Regel auf die Frage nach der Begründung der präskriptiven Konklusion eben der deskriptive Satz genannt wird

(vgl. Groeben 1986a, 176). Entscheidend ist allerdings, ob der Subjektive Theoretiker diese Funktion auch nicht überinterpretiert in Richtung auf eine ‚positive Legitimation‘, d.h. ob er sich bewußt bleibt, daß auch ein veridikaler deskriptiver Satz die präskriptive Konklusion immer nur im Rahmen der Geltung der präskriptiven Oberprämisse rechtfertigt und die Geltung auch dieses präskriptiven Satzes durch eine Kombination von deskriptiver und präskriptiver Prämisse zu rechtfertigen ist. Das führt letztlich zu Grundwerturteilen (vgl. Weisser 1970; Prim & Tilmann 1973, 122f.), die nicht mehr im Rahmen einer Z-M-A gerechtfertigt werden können, sondern nurmehr durch Konsens-Verfahren (vgl. z.B. das Einigungsmodell der Erlanger Schule: Schwemmer 1976).

Auch hier wird innerhalb eines voll entwickelten FST erst noch im einzelnen zu prüfen sein, ob diese hierarchische Legitimation von Präskriptionen sowie die konsensuale Rechtfertigung von Grundwerturteilen bei Subjektiven Theorien in der gleichen Weise zu fordern ist wie bei wissenschaftlichen Argumentationen, um von einer Rationalität des Subjektiven Theoretikers zu sprechen – bzw. welche Abstriche gegebenenfalls gemacht werden können. Das gilt vergleichbar auch für andere konstruktive Aspekte von Reflexivität, die vom Modell der Z-M-A aus zu thematisieren sind: z.B. ob Widersprüchlichkeiten zwischen einzelnen Normen bzw. Zielen vermieden sind bzw. ob darüber hinaus auch zwischen größeren Teiltheorien eine Zielkohärenz besteht.

Beispiel: So könnte etwa ein Subjektiver Theoretiker der Meinung sein, daß finanzielle Förderung von dritter Seite nicht das wichtigste *Movens* bei der Entwicklung von Forschungsprogrammen sein *sollte* und deshalb die obige präskriptive Konklusion ablehnen; das wäre dann eine Konsequenz aus der Zielkohärenz des Subjektiven Theorien-Systems bzw. eine Konsequenz, um (deontische) Widerspruchsfreiheit zu gewährleisten.

Weitere konstruktive Aspekte liegen z.B. auch in der Überwindung der reinen Zweckrationalität, wie sie durch die Berücksichtigung der Wertigkeit von Handlungen ermöglicht wird (vgl. Groeben & Scheele 1977, 162ff.):

Die Wertigkeit von Handlungen repräsentiert die Dimension der Wertrationalität (nach Max Weber), die sich besonders am Konflikt zur Zweckrationalität verdeutlichen läßt; ein solcher Konflikt tritt z.B. dann auf, wenn ein zweckrationales Mittel, also etwa eine Handlung, die durchaus zum intendierten Ziel führt, aus übergeordneten Wertungsgesichtspunkten abgelehnt wird. Ein fiktives Beispiel läßt sich aus dem Zusammenhang zwischen Situationsklassen und Handlungsentwürfen herausarbeiten, den Wahl et al. (1983, 246ff.) als Subjektive Hypothese(n) von Lehrern im Bereich von Störungs- und Leistungssituationen rekonstruiert haben. Hofer hat diese Ergebnisse in einer Tabelle (1986, 287) zusammengefaßt (vgl. Abb. 3.15.):

Situation	schlechte, vollkommen falsche Antwort	provozierendes Schülerverhalten
Handlungsentwürfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rückfrage</li> <li>– Ironie</li> <li>– negative Rückmeldung</li> <li>– nochmaliges Erklären</li> <li>– Nichteingreifen/Abwarten</li> <li>– Aufforderung/Befehl</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schüler umsetzen</li> <li>– ermahnen</li> <li>– Nachgeben und Konfliktaufschub</li> <li>– ruhiges Verhalten</li> <li>– Übergehen</li> <li>– Bewertung und Kritik</li> <li>– Drohen</li> <li>– Bloßstellen</li> <li>– Wut ausdrücken</li> </ul>

Abb. 3.15.: Zusammenhang zwischen Situationsklassen und Handlungsentwürfen nach Wahl et al. (aus Hofer 1986, 287)

Wenn ein einzelner Lehrer aus dieser Liste von Handlungsentwürfen z.B. bei der Leistungssituation einer vollkommen falschen Schülerantwort die Lehrerreaktion ‚Ironie‘ zwar als effektiv, aber zugleich als illegitim ansieht und ablehnt, weil Ironie aus einer überlegenen Position der Macht und Kontrolle heraus verletzend ist (vgl. Groeben et al. 1985, 257ff.), dann würde sich darin ein Überschreiten der bloßen Zweckrationalität ausdrücken. Ähnlich könnte man sich vorstellen, daß ein Lehrer als Reaktion auf provozierendes Schülerverhalten ‚Wut ausdrücken‘ zwar für effektiv hält, es trotzdem aber nicht als Handlungsmöglichkeit akzeptiert, weil für ihn die Selbstbeherrschung des Lehrers (u.U. auch in Vorbildfunktion für die Schüler) einen übergeordneten Wert darstellt. Auch in diesem Fall impliziert das Verwerfen einer effektiven Maßnahme die Überordnung von Wertrationalität gegenüber der Zweckrationalität. Eine solche Überordnung selbst ist wiederum vor allem unter Rückgriff auf moralische Argumente zur Ergänzung der ‚Erfolgsethik‘ durch ‚Gesinnungsethik‘ zu legitimieren (vgl. Höffe 1975; Groeben 1981).

Für diese (und andere, an dieser Stelle nicht mehr aufführbare) konstruktive zusätzliche Aspekte von Rationalität aber gilt besonders, daß sie hinsichtlich ihrer Postulierbarkeit für Subjektive Theorien erst im Laufe der Entwicklung des FST im einzelnen zu erforschen sind; sie geben hier und jetzt lediglich einen Eindruck von der Fülle der Gesichtspunkte, die bei der Bewertung subjektiver Reflexionen innerhalb des FST herangezogen werden können.

*Extensionen der Argumentationstheorie: Argumentationsgerechtigkeit bzw. -integrität*

Damit sind sowohl statische als auch dynamische, synchronische wie diachronische Aspekte zur Bewertung subjektiver Reflexivität unter Rationalitäts-



gesichtspunkten umrissen; was noch fehlt, sind Aspekte, die sich auf den kommunikativen Austausch von Subjektiven Theorien beziehen. Denn Subjektive Theorien werden ja nicht nur vom reflexiven Individuum zur Prognose, Erklärung und Produktion von Ereignissen bzw. Handlungen benutzt, sondern fließen auch in die Kommunikation der Individuen untereinander ein; es wird über sie kommuniziert, sowohl mit dem möglichen Effekt der Stabilisierung als auch der Modifikation der Subjektiven Theorien. Die Rationalität einer solchen kommunikativen Auseinandersetzung ist u.E. noch am ehesten im Rahmen der Argumentationstheorie zu rekonstruieren und zu bewerten – wobei sich allerdings kaum etablierte ‚Kriterien‘ übertragen lassen, da diese Perspektive auch für die wissenschaftliche Kommunikation weitgehend erst noch ausgearbeitet werden muß (vgl. Groeben 1986, 372ff.). Kommunikationsorientierte Extensionen der Argumentationstheorie bieten hier zumindest Ansatzpunkte zur Explikation von Rationalitätsvorstellungen auch für die argumentative Kommunikation von Subjektiven Theoretikern. Als übergeordnete Zielidee ist dabei vermutlich die Norm der Selbstanwendung anzusetzen, d.h. dem anderen nicht etwas zuzumuten, was man für sich selbst und seine Position als nicht gerecht empfinden würde (vgl. Singer 1975; Groeben 1981). Damit kommt – allerdings durchaus beabsichtigt – eine moralische Dimension in das Rationalitäts-Konzept hinein; sie wird repräsentiert durch die Benennung dieser Zielperspektive als Argumentationsgerechtigkeit bzw. -integrität (vgl. Groeben 1986, 376ff.). Die einzigen expliziten, relativ direkt übertragbaren Ansätze in dieser Richtung stammen von A. Naess (1975: Kommunikation und Argumentation). Er stellt z.B. sechs Hauptnormen für einen sachlichen Meinungsaustausch auf:

- A. Gegen tendenziöses Drumherumgerede
  - B. Gegen tendenziöse Wiedergabe
  - C. Gegen tendenziöse Mehrdeutigkeit
  - D. Gegen das Aufbauen von Buhmännern
  - E. Gegen tendenziöse Originaldarstellungen
  - F. Gegen tendenziöse Präparierung von Diskussionsbeiträgen (o.c., 164ff.)
- Die Beispiele von Verletzungen dieser Normen, die Naess anführt, sind überwiegend aus Alltagskommunikationen entlehnt, so daß sie gut als Beispiele von Rationalitätsverletzungen auch und gerade von Subjektiven Theoretikern gelten können. So verdeutlicht er die Norm C. etwa an folgendem Beispiel (o.c., 177): „Überschrift: ‚Die norwegische Delegation stimmt nicht für die volle Unabhängigkeit der Kolonie K‘. Hier liegt die Zweideutigkeit in dem Ausdruck T<sub>0</sub> ‚nicht dafür stimmen‘, der einmal wie T<sub>1</sub> ‚dagegen stimmen‘ und ein anderes Mal wie T<sub>2</sub> ‚weder dafür noch dagegen stimmen‘ (also ‚sich der Stimme enthalten‘) interpretiert werden kann.“

Wie schon erwähnt, gibt es bisher auch für wissenschaftliche Diskurse noch relativ wenig ausgearbeitete Kriterienexplikationen zur Argumentationsintegrität; das impliziert die Chance, daß die Erforschung von Argumentationsgerechtigkeit im Rahmen des FST u.U. auch für die Explikation wissenschaftlicher Rationalität konstruktive Möglichkeiten aufweisen könnte. Dazu gehört

u.E. ebenfalls, zu prüfen, ob z.B. pragmatische Paradoxa (im Sinne von Watzlawick) unter moralischer Perspektive zu ungerechtfertigten, illegitimen ‚Argumentations-Figuren‘ zählen. Auch die Analyse von sogenanntem strategischen bzw. taktischen Argumentieren (vgl. Völzing 1979) unter Moralitätsaspekten verspricht Ergiebigkeit (vgl. Groeben 1986, 378f.). Unter Berücksichtigung solcher heuristisch nutzbaren Ansätze haben Groeben & Blickle (1988) als eine erste umfassende Explikation des Konzepts ‚Argumentationsintegrität‘ für Wissenschafts- und Alltagskommunikation Integritätsstandards rekonstruiert (deren ‚psychologische Realität‘ allerdings erst noch empirisch überprüft werden muß):

- (1) Standard der logischen Verträglichkeit als allgemeiner Sprechhandlungsstandard (*Vermeide es, dir selbst absichtlich zu widersprechen!*)
- (2) Standard der Glaubwürdigkeit (*Versuche, in Übereinstimmung mit deinen sonstigen (argumentativen und/oder argumentationsrelevanten) Sprechhandlungen zu argumentieren, d.h. ohne Ansehen der Person und vor allem in Konsistenz mit selbstbezogenen Sprechhandlungen!*)
- (3) Standard der Selbstanwendung (*Versuche, für das zu argumentieren, woran du dich im Zweifelsfall selbst hältst!*)
- (4) Standard der Aufforderungslegitimität (*Versuche, nur für solche (Handlungsauf-)Forderungen zu argumentieren, von denen du überzeugt bist, daß sie (vom Gegenüber) befolgt werden können!*)
- (5) Standard der Gutwilligkeit (z.B. *Unterlasse es, andere Positionen sinnentstellend wiederzugeben!*)
- (6) Standard der gegenseitigen Achtung (Respekt) (z.B. *Unterstelle, daß dein Interaktionspartner zurechnungsfähig ist!*)

### *Objekttheoretische Heuristik-Ansätze*

Schlußendlich werden auf die Dauer auch inhaltliche (objektwissenschaftliche) Theorien der Psychologie zur Begründung und Explikation von Bewertungsaspekten Subjektiver Theorien unter der Perspektive der Rationalität herangezogen werden können. Allerdings dürfte das in weiten Bereichen erst noch eine weitere Entwicklung und Ausarbeitung des FST selbst erfordern.

Denn zum gegenwärtigen Zeitpunkt entsprechen Theorieansätze, die auf den ersten Blick geeignet erscheinen, bei näherer Analyse (häufig) nicht den Anforderungen der auch alltagsrelevanten und möglichst umfassenden Rationalitäts-Konzeption, wie sie hier versucht und zugrundegelegt wurde. Das gilt z.B. in sehr typischer Weise für die *Rationale Entscheidungstheorie*. Sie versucht zu erklären, wie Menschen aus einem Korpus möglicher alternativer Handlungen diejenigen auswählen, die im Hinblick auf ihre Ziele den größten Nutzen bringen (vgl. Höffe 1975; Jungermann 1976). Es handelt sich also um eine theoretische Modellierung des zweckrationalen Handelns, die vor allem Aspekte des subjektiven Glaubens- bzw. Überzeugungs-Systems des Handelnden zur Erklärung heranzieht: die Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Wirkungen (Eintreffen konsequenter Ereignisse) der jeweiligen Handlung vom Subjekt

erwartet werden; sowie den Nutzen, der aufgrund des subjektiven Präferenzsystems diesen Wirkungen für das handelnde Subjekt inhärent ist. Das Grundprinzip der Rationalen Entscheidungstheorie zur Erklärung solcher Handlungswahlen besteht in der Maxime der Nutzenmaximierung, d.h. der Kombination des Nutzens eines Ereignisses mit der (erwarteten) Wahrscheinlichkeit seines Eintreffens (*Subjectively Expected Utility-Wert*: Jungermann 1976, 32). Es ist hier nicht nötig, die verschiedenen Regeln solcher Nutzenmaximierung für Entscheidungen unter Gewißheit (*certainty*), Risiko (*uncertainty*) oder Unge-  
 wißheit (*ignorance*) zu besprechen. Denn die grundlegende Beschränkung der Rationalen Entscheidungstheorie für die Bewertung von Subjektiven Theorien ist schon an der skizzierten Grundstruktur zu verdeutlichen. Zum einen handelt es sich um implizit vorausgesetzte Merkmale der Präferenzordnung des Subjekts wie Konstanz und Transitivität, die man auch nach Meinung der Kritiker der Rationalen Entscheidungstheorie keineswegs als Anforderung an den Alltagspsychologen stellen kann und sollte, um sein Kognitions- (bzw. Subjektive Theorien-)System ‚rational‘ zu nennen; es ist nicht einsichtig, warum man jemanden, der seine Präferenz-Reihenfolge in Abhängigkeit vom Kontext oder auch gerade in Abhängigkeit von den Effekten vorhergehender Handlungen abändert (Verletzung der Forderung der Konstanz) bzw. bei verschiedenen Zielen unterschiedlich viele Bewertungsdimensionen einbezieht (und auf diese Weise die Forderung der Transitivität verletzt), nicht rational nennen sollte – vorausgesetzt, er tut es nicht zufällig, sondern in legitimierbarer Weise (vgl. dazu ebenfalls Jungermann 1976, 24ff.). Die zweite Beschränkung ist noch gravierender und auch schon oben kritisiert worden; es handelt sich bei der Rationalen Entscheidungstheorie um eine Modellierung rein zweckrationalen Handelns. Will man Rationalität nicht auf eine bloße Erfolgsethik beschränken, so liegt darin allerdings eine tiefgreifende Begrenztheit der Brauchbarkeit, die das Modell der Rationalen Entscheidungstheorie für die Bewertung von Subjektiven Theorien aufweist (zur Begründung s. o. ‚Wertigkeit von Handlungen‘ und das zur Einbeziehung von Handlungsmoral Gesagte).

Diese Beschränkungen sind nur Beispielaspekte für die grundsätzliche Problematik, die mit der Erforschung der ‚beschränkten Rationalität‘ des Menschen im Rahmen der Entscheidungstheorie (vgl. Simon 1957; 1979) verbunden ist. Zum einen ist von dieser Forschungsrichtung eine Fülle von Täuschungen des Gedächtnisses und des Urteilens (zumeist unter Unsicherheit) empirisch aufgewiesen worden (vgl. z.B. Kahnemann et al. 1982; Scholz 1983; 1986). Zum anderen aber unterstellen diese Aufweise notwendigerweise eine bestimmte Rationalitäts-Konzeption, die häufig von zum Teil in sich, auf jeden Fall aber in der Übertragung auf Alltagsdenken problematischen Strukturmodellen ausgehen (hinsichtlich ungeeigneter mathematisch-statistischer Modellierungen vgl. z.B. Gigerenzer & Murray 1987). Auf dem Hintergrund dieser Problematik kann man heute (mit Jungermann 1983) sogar zwei Lager der Rationalitäts-Modellierung unterscheiden. Das eine wird durch die pessimistische Auffassung definiert, daß das menschliche Alltagsdenken in seiner Rationalität

durch die (aufgewiesenen) Verzerrungen strukturell beschränkt ist. Das andere, optimistischere Lager hält dagegen eher die Versuchsanordnungen, Forschungsstrategien etc. des ersten für verzerrend im Sinne von reduktionistisch. Jungermann hat (1983, 71ff.) drei Argumente herausgearbeitet, auf deren Grundlage diese optimistischere Modellierungsperspektive die bisherigen Ergebnisse des ersten Lagers mit einem realistischen Realitäts-Konzept zu verbinden vermag:

- das Metarationalitäts-Argument: Personen fällen Meta-Entscheidungen, welche Kosten sie in einer bestimmten Situation eingehen wollen, um mehr oder minder rational Entscheidungen/Handlungen (auf der Objektebene) durchzuführen;
- das Prozeß-Kontinuitäts-Argument: Personen passen sich im Prozeß des Entscheidens/Handelns an instabile Umweltverhältnisse, Ziel- und Wertungsveränderungen etc. an;
- das Struktur-Argument: Die externe Sicht der Welt- und Problemstruktur des Erkenntnis-Subjekts muß keineswegs mit der intern-phänomenalen des Erkenntnis-Objekts übereinstimmen, dessen Entscheiden/Handeln natürlich immer aufgrund seiner (Innen-)Sicht erfolgt.

Wenn man die in diesen Argumenten thematisierten Rahmenbedingungen berücksichtigt, die auch für Subjektive Theoretiker bei Aufbau und Anwendung ihrer Subjektiven Theorien gelten, dann sind die erwähnten Datenselektionen und -reduktionen nicht unbedingt irrational zu nennen. In diesem Sinn wurde oben schon der Negativitäts-Fehler bei Attributionen als Beispiel diskutiert; aber selbst für die dort kritisch bewertete 'Gambler's Fallacy' ließe sich fragen, ob ein zu frühzeitiges Kalkulieren mit dem Gesetz der großen Zahl nicht *relativ rationaler* ist als bloßes (Zufalls-)Raten – ganz entsprechend der wissenschaftstheoretischen Maxime, daß ein schlechtes Theorie-Instrument immer noch besser ist als keines.

Daraus resultiert für die Anwendung objekttheoretischer Ansätze bei der (Rationalitäts-)Bewertung Subjektiver Theorien eine prinzipielle Konsequenz: Es ist immer zu prüfen, welches Rationalitäts-Konzept den jeweiligen objekttheoretischen Forschungsmodellen und -ergebnissen unterliegt und ob diese Konzeptualisierung nicht der Metanorm 'Sollen impliziert Können' widerspricht (vgl. Tranøy 1972; Groeben 1986, 421ff.; wir kommen wegen der grundsätzlichen Relevanz am Ende dieses Kapitels darauf zurück).

Von noch größerem heuristischem Gewicht, aber zugleich noch weniger empirisch erforscht sind objekttheoretische Modellierungen dessen, was als Gegenpol zu den eingangs (Kap. 3.1.) angeführten Begrenzungen für die Erklärungskraft des FST genannt worden ist: also z.B. Theoriemodelle zur Integration von Kognition, Emotion und Handeln. Diese Ansätze sind allerdings, wie schon angedeutet, bisher noch keineswegs befriedigend entwickelt und ausgearbeitet. Umso wichtiger wird es für die Etablierung des FST sein, hier selbst objekttheoretische Fortschritte zu inaugrieren; das betrifft vor allem auch die Perspektive der Integration von Kognition und Emotion – schon um dem im-

und expliziten Vorurteil entgegenzutreten zu können, daß das FST und in ihm vor allem die Rationalitätsperspektive eine ‚Verkopfung‘ wenn schon nicht des ‚Gegenstandes‘, so doch zumindest der psychologischen Theorie darstelle. Wir legen Wert auf die nachdrückliche Feststellung, daß dies ein eklatantes Mißverstehen unserer Intentionen wäre. Das Rationalitäts-Konzept impliziert nach unserer Theoriemodellierung im Gegenteil geradezu programmatisch eine Integration von Kognition und Emotion; denn nur ein integratives Verhältnis des Subjekts zu seinen Bedürfnissen ermöglicht und sichert dessen Handlungs-*Fähigkeit* (vgl. die Beispiele zur desintegrationsbedingten Handlungs-*Unfähigkeit* im Kap. 3.1.). Es wird im Laufe der Ausarbeitung des FST zu prüfen sein, ob man an dieser Stelle z.B. die Theoriemodellierungen der Humanistischen Psychologie (vgl. Maslow 1954; 1973; Rogers 1964; 1976) für die Ausarbeitung eines umfassenden Rationalitäts-Konzepts nutzen kann.

Zu einer solchen Ausarbeitung wird notwendigerweise auch die Entwicklung einer ‚epistemologischen Emotionstheorie‘ gehören. Erste Ansätze dazu, die auch in der Theoriemodellierung von ‚Emotion‘ bereits eine Integration des kognitiven Aspekts leisten, sind in der ‚Personal Construct‘-Theorie von Kelly enthalten (bzw. von Nachfolgern entwickelt worden: vgl. Bannister & Fransella 1981, 24ff.; McCoy 1977). In Weiterführung dieser Ansätze haben Groeben & Scheele (1983, 4) als Bedeutungspostulat für ‚Emotion‘ aufgestellt: „Zustand der Bewertung von Selbst-Welt-Relationen unter Bezug auf bedürfnisrelevante Wertmaßstäbe“. Im Rahmen dieses Bedeutungspostulats lassen sich z.B. folgende Explikationen für einzelne Emotionen vornehmen:

„*Freude*: Diagnose oder Prognose von Ereignissen, die den persönlichkeitszentralen Leistungs-, Interaktions- oder moralischen Bedürfnissen/Bewertungen des Subjekts entsprechen.

...  
*Verachtung*: Diagnose, daß Personen persönlichkeitszentrale Normen derart intensiv verletzen, daß eine Motivation zur Kontaktvermeidung als Konfliktlösung entsteht. ...“ (Groeben & Scheele 1983, 10f.)

Ob mit solchen Konstruktextplikationen eine adäquate Beschreibung und Erklärung von Emotionen möglich ist, wird durch empirische Forschung innerhalb des zu entwickelnden FST zu prüfen sein; das gilt natürlich in mindestens genauso starkem Ausmaß für die Frage, ob auf der Grundlage einer so aufgefaßten ‚epistemologischen Emotionstheorie‘ eine Modellierung der Kognitions-*Emotions*-Handlungs-Integration als Teilaspekt des Ziels ‚Rationalität von Subjektiven Theorien‘ erreicht werden kann.

### 3.4.3. Rückkoppelung der Rationalitäts-Konzepte: Austausch zwischen ‚Subjektiver‘ und ‚objektiver‘ Rationalität

Von Anfang an ist bei der Propagierung des FST postuliert worden, daß es zwischen den Perspektiven der Subjektiven Theorien und objektiven Theorien einen ‚Austausch‘ geben soll (vgl. Groeben & Scheele 1977, 105ff., 176ff.). Dabei ist nicht nur der Austausch zwischen den Inhalten der Subjektiven und objektiven Theorien gemeint (s. dazu im einzelnen u. Kap. 7.1. Modifikation von Subjektiven Theorien); vielmehr ist auch von Beginn an explizit einbezogen worden, daß das für wissenschaftliche Theorien unterstellte Rationalitäts-Konzept von den Forschungsergebnissen zur Rationalität Subjektiver Theorien aus modifizierbar sein soll. Das heißt, es geht nicht nur darum, von den wissenschaftstheoretischen Explikationen der ‚Rationalität‘ objektiver Theorien aus – über die postulierte Strukturparallelität von Subjektiven und objektiven Theorien – die Bewertungsperspektive für Subjektive Theorien zu explizieren; sondern es ist auch intendiert, die Ergebnisse der Erforschung solcher Subjektiven Rationalität auf die Konzeption der ‚objektiven‘ Rationalität (d.h. Rationalität der objektiven Theorien und damit zugleich der Wissenschaftler) zurückzuwenden!

Dieses Interaktionspostulat haben Groeben & Scheele (1977, 110) folgenderweise formuliert: „Der metatheoretische Status der epistemologischen Psychologie hat den, wie wir meinen, enormen Vorteil, daß empirische Ergebnisse, die unter der Perspektive, daß Wissenschaftler auch (nur) Menschen sind, diese ebenfalls betreffen, nicht mehr einfach als irrelevant abgetan werden können.“ Sie haben damals als Beispielaspekte für solche Rückwendungsmöglichkeiten angegeben:

- das Problem der Systematik, d.h. der Verbundenheit theoretischer (Teil-) Systeme; hier kann man für die objektiven Theorien aus der Erforschung der Subjektiven Theorien u.U. lernen, einen mittleren Kohärenzgrad als sinnvoll anzusetzen, also nicht für das Gesamtgebiet der Psychologie Systematik und Kohärenz zu fordern, aber auch nicht für jeden kleinsten Teilbereich ein eigenes (Mini-)Sprachsystem zuzulassen;
- das Problem der Kapazitätsgrenzen: z.B. daß es kaum Sinn macht, den Differenzierungsgrad von (objektiven) Theorien so hochzuschrauben, wie es nur eben möglich ist, weil dadurch derartige Theorien wegen der Kapazitätsgrenzen der möglichen (Alltags-)Benutzer in der Alltagspraxis kaum noch verwendet werden können.

Da das FST bisher noch nicht in größerem Umfang etabliert worden ist, können heute auch diesbezüglich keine sicheren weiterreichenden Aspekte für diesen Austausch zwischen den Rationalitäts-Konzepten angeführt werden. Wir wollen aber zumindest an einem neuen Beispiel die Richtung dieser möglichen Interaktion verdeutlichen; dazu wählen wir den Bereich der Begriffsbildung aus, für den im letzten Jahrzehnt hinsichtlich der ‚Subjektiven Rationalität‘ vor

allem der Prototypen-Ansatz relevant geworden ist (vgl. Rosch 1973; 1975; 1978).

Der Prototypen-Ansatz stellt praktisch eine Empirisierung des Konzepts der ‚Familienähnlichkeit‘ von Begriffen (Wittgenstein) dar. Dabei geht man davon aus, daß viele Begriffe im Alltagsleben unscharfe Grenzen aufweisen: z.B. Bach – Fluß – Strom (vgl. Wessels 1984, 216). Überdies sind diese Grenzen in Abhängigkeit vom Kontext variabel; das konnte z.B. Labov (1973) für Tassen verschiedener Größen nachweisen: Eine relativ große ‚Tassen-Darstellung‘ wurde im Kontext von Kaffee-Trinken als ‚Tasse‘ bezeichnet, in einem ‚Essens-Kontext‘ (Gefäß, das mit Kartoffelbrei gefüllt auf einem Tisch steht) als ‚Schüssel‘. Von solchen und ähnlichen Ergebnissen ausgehend ist dann das Konzept der Prototypen entwickelt worden. Danach sind Begriffe bzw. Kategorien etc. nicht (mehr) durch eine definierte Anzahl und feststehende Kombination kritischer Merkmale bestimmt, sondern es gibt einen Prototyp, der den idealen Repräsentanten des Begriffs oder der Kategorie darstellt. Bestimmte Objekte (bzw. Unterbegriffe) gehören dann nicht *entweder* in die Kategorie *oder nicht*, sondern weisen einen Grad von Ähnlichkeit (s.o. Familienähnlichkeit) zu dem Prototypen auf; Kategorienzugehörigkeit ist damit als Kontinuum postuliert in Form einer graduellen Abstufung, in der bestimmte Objekte mehr oder minder gut in eine Kategorie passen. Die Brauchbarkeit dieser Theoriemodellierung wurde in verschiedenen empirischen Untersuchungen nachgewiesen, wenn auch die Frage, ob eine echte Theorienkonkurrenz zum Attributen-Ansatz der Begriffsrepräsentation besteht, noch kontrovers diskutiert wird (vgl. Hoffmann 1986, 43f.; Osherson & Smith 1981).

So können Vpn z.B. Rangreihen bilden hinsichtlich des exemplarischen Werts einzelner Objekte für bestimmte Konzepte/Kategorien (wie ‚Möbel‘, ‚Gemüse‘ etc.: Rosch 1975) und empfinden diese Aufgabe auch als sinnvoll. Die an erster Stelle stehenden Objekte sind dann als ‚Prototypen‘ anzusehen (bei ‚Möbel‘ z.B. ‚Sessel‘ und ‚Sofa‘, bei ‚Gemüse‘: ‚Erbsen‘). Solche Prototypen lassen sich dadurch charakterisieren, daß sie die meisten Merkmale/Attribute mit den übrigen zu dem Konzept bzw. der Kategorie gehörenden Objekten gemeinsam haben:

„Je mehr Attribute also ein Item mit anderen Mitgliedern seiner Kategorie gemeinsam hat, umso höher wird es in seiner Typizität eingeschätzt.“ (Wessels 1984, 219; daher wird auch von ‚consensual prototype‘ gesprochen (Cantor 1981, 231)).

Für ein mittel-abstraktes Konzept wie ‚Being at a religious ceremony‘ lassen sich etwa als Items anführen:

– Being at Sunday Mass; – Being at a revival meeting; – Being at a bar mitzvah. (Cantor 1981, 232). Die entsprechenden Attribute (die das Item ‚Sonntags-Messe‘ am umfassendsten mit den anderen Items teilt) sind z.B.:

„Candles	Dark surroundings
Incense	Altar-podium
Silence	White robes
Solemn people	Listening to priest
People dressed up	Organ music
Prayer	Happiness

Thinking-thought provoking  
Singing  
Boring

Lots of people  
Church  
Books-Bibles“ (o.c., 234)

Die Wirksamkeit solcher Prototypen für die kognitive Repräsentation und Verarbeitung von Welt ist in einer Fülle von Untersuchungen nachgewiesen worden (vgl. z.B. Mervis & Rosch 1981; Rosch & Lloyd 1978; Bromme 1988, 143ff.). Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß das auch für soziale (Alltags-)Situationen gilt: Je ähnlicher eine bestimmte Situation dem Prototyp ist (je größer also ihre Typizität, speziell Prototypikalität ist), desto schneller wird die Situation erkannt, desto leichter werden die in der Situation enthaltenen Informationen verarbeitet, gespeichert und reproduziert (vgl. Cantor 1981, 235ff.; Cantor et al. 1982).

Was bedeutet das nun für die Rationalitäts-Diskussion – auch und gerade im Bereich ‚objektiver Theorien‘? Unseres Erachtens sollte auf der Grundlage dieser Ergebnisse geprüft werden, ob nicht auch im Bereich der Wissenschaft – in unserem Fall der Psychologie – für die Begriffs-Explication ein entsprechender Ansatz verfolgt werden sollte. Da es auf metatheoretischer Ebene durchaus ein vergleichbares Modell, nämlich die fuzzy-set-Theorie von Begriffen gibt (vgl. Zadeh 1965; Kaufmann 1975; Dubois & Prade 1980), läßt sich im Zusammenhang mit den berichteten Ergebnissen zum Prototypen-Konzept die Forderung aufstellen: Man sollte nachdrücklich überprüfen, ob und wie das Modell der fuzzy-set-Theorie für die wissenschaftliche Begriffsbildung im Bereich der Psychologie fruchtbar gemacht werden kann. Diese Übertragung im einzelnen zu leisten, ist hier nicht möglich. Das damit verbundene Reform-Potential (eventuell sogar Revolutions-Potential?) wird aber zumindest ansatzweise deutlich, wenn man den Prototypen-Ansatz mit dem (wissenschaftstheoretischen) Konzept der operationalen Definition vergleicht. Die Operationalisierung von theoretischen Konstrukten wird bisher in der Psychologie ganz eindeutig als Verfahren verstanden, das im Rahmen einer Begriffs-Definition durch einen festen Satz von Merkmalen arbeitet; dementsprechend wird durch die Operationalisierung auch *dichotom* entschieden, ob ein bestimmtes Objekt, ein bestimmtes Ereignis etc. (extensional) unter das theoretisch thematische Konstrukt fällt oder nicht. Wissenschaftliche Begriffe z.B. als Prototypen zu verstehen, würde zumindest eine durchgreifende Neu-Interpretation des Operationalisierens erfordern, vielleicht sogar ein (partiell) Aufgeben des Verfahrens der operationalen Definition. Diese (und ähnliche weitere) Fragen werden im Rahmen der methodologischen Ausarbeitung des FST zu beantworten sein; sie sollen an dieser Stelle primär verdeutlichen, daß die Erforschung der Rationalität von Subjektiven Theorien auch auf die Rationalitäts-Konzeption der Wissenschaft Rückwirkungen haben soll und wird.

Eine erste Rückwendung ist in den bisherigen Kapiteln zumindest so weit realisiert, als die zentralen Begriffe selbst eher in Prototypen-Form als im Rahmen des klassischen Merkmalsmodells expliziert worden sind. Das gilt z.B. schon für den grundlegenden Ausgangsbegriff der Subjektiven Theorie (s.o. Kap. 2.2.), für den die z.T. ‘offenen‘ Explikationen der einzelnen postulierten Merkmale (Aktualisierbarkeit, Argumentationsstruktur etc.) durchaus ‘unscharfe‘



Grenzen implizieren (vgl. auch Alisch et al. 1983, 5). Die metatheoretischen Begründungen dafür sind oben angesprochen worden (s. auch u. Kap. 5.2.); die objekttheoretische Rechtfertigung entspringt in erster Linie aus dem Prototypen-Ansatz, den man nach neueren Ergebnissen auch durchaus auf abstrakte Begriffe anwenden kann (vgl. Bromme 1988, 147ff.). Ganz im Sinne dieses Ansatzes ist u.E. aus den unscharfen Grenzen keineswegs abzuleiten, daß die Theorie-Metapher 'zu unpräzise für eine zureichende Konzeptualisierung des Forschungsgegenstands' sei (wie dies bisweilen behauptet wird; s. o. und Bromme 1984, 16). Ein solcher Vorwurf geht vom klassischen Attributenmodell der Begriffs-Definition aus, das hier aber dezidiert nicht unterstellt ist. Vielmehr wollten wir durch die Explikationen und Beispiele der bisherigen Kapitel einen (prototypischen) Kernbereich dessen umreißen, was wir als Subjektive Theorien zu bezeichnen und zu rekonstruieren vorschlagen. Gleiches gilt für das in diesem Kapitel zentrale Rationalitäts-Konzept. Auch hier haben wir über die Parallelitäts- bzw. Analogizitätsrelation zu 'objektiv'-wissenschaftlichen Theorien und deren Strukturcharakteristika jeweils den Kernbereich des Konzepts auf verschiedenen Ebenen anzugeben versucht; die jeweilige Diskussion hat gerade die unscharfen, fließenden Grenzen dieses Kernbereichs bis zum Gegenpol der Irrationalität verdeutlicht – Grenzen, die im Rahmen der Ausarbeitung des FST erst noch genauer empirisch zu untersuchen sind, wie häufig genug betont wurde. Damit dürfte auch klar sein, daß keineswegs alle der oben diskutierten Merkmale erfüllt sein müssen, um von einer (relativ) rationalen Subjektiven Theorie zu sprechen; auch hier gilt, daß die Beziehung der Merkmale untereinander, die gerade für abstrakte Begriffe besonders relevant ist (Bromme, l.c.), in einem voll entwickelten FST erst noch näher erforscht werden muß.

Nicht zuletzt gehört dazu auch eine möglichst präzise Ausarbeitung der Relation der beiden (Ober-)Begriffe von Subjektiver Theorie und Rationalität selbst. Bei all diesen Relativierungen mag für manche die Frage auftauchen, wozu dann überhaupt die Explikation eines Rationalitäts-Konzepts nützlich und notwendig ist. Zur Antwort möchten wir an den Anfang der Diskussion erinnern: Eine solche Explikation ist sinnvoll und notwendig, um einerseits die konstruktiv-präskriptive Zieldimension der Qualität des menschlichen Reflektierens anzugeben und um andererseits Subjektive Theorien unter dieser Qualitätsperspektive wissenschaftlich kritisieren zu können. Daß diese Kritik nicht etwa auf der Grundlage historisch-pragmatisch eingeschränkter Wissenschaftstheorie-Ansätze dogmatisch erfolgt, dazu soll nach unserem Verständnis die vorgelegte offen-flexible, 'unscharfe' (prototypische) Begriffs-Explikation beitragen. Auf lange Sicht versprechen wir uns hier von der Ausarbeitung des FST sogar eine Integrationsdynamik, die zur Verbindung der bisher z.T. auseinanderstrebenden Rationalitäts-Konzepte beitragen kann. Denn die in diesem Kapitel besprochenen Einzelaspekte zur Rationalität Subjektiver Theorien lassen sich, wie dies auch für wissenschaftstheoretische, sprach- und handlungsphilosophische Perspektiven gilt (vgl. Groeben 1986, 59ff.), den zwei grund-

legenden Richtungen zuordnen, die für die philosophische Diskussion im 20. Jahrhundert zentral sind: der Perspektive der idealen und der normalen Sprache (in didaktischer Übereinfachung wird diese Kontrastierung oft am frühen versus späten Wittgenstein verdeutlicht: vgl. Steinvorth 1985, 101ff.). So wie das FST in der wissenschaftstheoretisch-methodologischen Dimension in eine Forschungsstrukturierung eingebunden ist, die die parallele Dichotomie von Monismus und Dualismus überwinden soll, erhoffen wir von ihm auch objekttheoretisch ein Lösungspotential, das – z.B. im Bereich des Rationalitätsproblems – ideal-normierungsorientierte und normal-realitätsorientierte Analyseperspektiven zu vereinen gestattet.

## 4. Methodenwechsel: am Forschungsprozeß dargestellt

### 4.1. Rekonstruktionsadäquanz : *Dialog-Hermeneutik* (Brigitte Scheele)

Ist uns auch der direkte Zugang zum ‚Denken‘, ‚Wollen‘ und ‚Fühlen‘ des anderen grundsätzlich verwehrt (s.o. Kap. 3.2.), so bleibt uns doch eine Vielfalt indirekter Annäherungsmöglichkeiten. Von diesen ist die sprachliche Verständigung theoretisch die direkteste (Graumann 1972, 1119ff.). Wie sehr wir – aller negativen Erfahrung mit Mißverständnissen zum Trotz (vgl. Dobrick 1985; 1987) – psychisch auf sie angewiesen sind, wird deutlich in Situationen, in denen sprachliche Verständigung nicht nutzbar oder verfügbar ist.

So berichten z.B. Eltern von traumatischen Erfahrungen, auf Fragen an ihren offensichtlich vor Not und Kummer berstenden Säugling keine sprachlich verstehbare Antwort zu erhalten (‚Wenn sie/er doch nur schon endlich sagen könnte, was ihr/ihm fehlt‘); aus entgegengesetzter Perspektive berichten beispielsweise Emigranten von vergleichbar traumatischem Erleben, nämlich von der Unmöglichkeit, sich in der ‚neuen‘ Sprache selbstgemäß zu verständigen.

Die Grundlagenforschung nutzt die Sprache als direktesten der indirekten Zugänge zu den (i.w.S.) Kognitionen unter dem Konzept der ‚Befragung‘. Diese ist definiert als ein „planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll.“ (Scheuch 1962, zit. n. Anger 1969, 570) Doch abgesehen von der Festlegung einer asymmetrischen Kommunikationsstruktur, nach der der Fragende eben vor allem Fragen stellen darf und der Befragte zu antworten hat, ist diese Definition im Hinblick auf die beiden kritischen Merkmale ‚wissenschaftlich‘ und ‚Zielsetzung‘ extrem offen; denn es fallen ohne Schwierigkeiten sowohl Vorgehensweisen darunter, die nahezu vollständig auf eine explizite Verstehenssicherung zwischen Fragendem und Befragtem verzichten, als auch Befragungsformen, in denen das Ergebnis in erster Linie abhängig ist von den Verstehens- und Verständigungsmöglichkeiten des Befragten. Dieser letzte Fall spielt freilich – zumindest nach unserer Einschätzung der Verwendungshäufigkeiten der in der psychologischen Grundlagenforschung gebräuchlichsten Befragungsverfahren – derzeit noch eine absolut untergeordnete Rolle. Das ist sicherlich nicht nur, aber doch wohl ausschlaggebend auf die unterschiedlichen erkenntnissichernden Funktionen zurückzuführen, die man der Befragung innerhalb des Forschungsprozesses von seiten der main stream-psychology zuschreibt. Die kritischen Auseinandersetzungen darüber, ob und wieweit diese Zuschreibungen methodologisch und empirisch berechtigt sind (4.1.1.), und schließlich sogar darüber, ob und wieweit Selbstberichte überhaupt handlungsleitende Innensichten repräsen-

tieren können (4.1.2.), sind bereits mehrfach diskutiert worden (vgl. z.B. Scheele 1981, 66ff.; Groeben 1986, 133ff.). Sie sollen hier deswegen nur kurz und vor allem in Aspekten skizziert werden, die u.E. für die Erhebung Subjektiver Theorien zentral sind. Vor dem Hintergrund einer konstruktiven Lösungsperspektive wird dann der Dialog-Konsens als hermeneutisches Wahrheitskriterium für die Erhebung von Subjektiven Theorien zur Festlegung der Rekonstruktionsadäquanz eingeführt, und zwar indem die argumentationstheoretisch begründeten Gelingensbedingungen dialogischer Konsensbildung sowie die daraus folgenden gewichtigsten Änderungen der klassischen Methodologie herausgearbeitet werden (4.1.3.). Ausgehend von diesen Gelingensbedingungen im Sinne sprechakttheoretischer Ziele eines dialog-konsenstheoretisch ausgerichteten Diskurses wird so eine orientierende Systematik möglich, die die von der Forscherseite aus zu sichernden motivationalen und kognitiven Voraussetzungen auf seiten des Erforschten für den Dialog benennt (4.1.4.). Im Sinne einer Technologiegewinnung werden schließlich diese Voraussetzungen als zu erreichende (Methoden-)Ziele angesetzt, unter denen Explizierungshilfen für rekonstruktionsvalide Subjektive Theorien unterschiedlicher Reichweite hergeleitet werden (können) (4.1.5.-4.1.8.).

#### 4.1.1. Argumente gegen den Verzicht auf Fremdverstehen in psychologischer Forschung und Praxis

Die Möglichkeit erkenntnissichernder Funktion wird traditionellerweise nur außersicht-fundierten Methodiken zugeschrieben, andere Verfahren besitzen demgegenüber allenfalls heuristische Funktionen. Wir nennen außersicht-fundierte Methodik jenes Programm, in dem Beobachtungsmethoden – zumeist in Verbindung mit experimentellen Versuchsplänen – als Königsweg zur Prüfung von (Forscher-)Hypothesen auf Realitätsadäquanz entwickelt und eingesetzt werden. Danach hat der Forscher als Erkenntnis-Subjekt planmäßig und systematisch hypothesengemäße Bedingungen zu realisieren, unter denen die Versuchsperson (das Erkenntnis-Objekt) möglichst a-reflexiv, d.h. unreflektiert und spontan-automatisch auf jene Reize reagiert, die ihr vom Versuchsleiter dargeboten werden. Diese Kontrolle des Erkenntnis-Subjekts über das Erkenntnis-Objekt – mit deren Hilfe man die Gütekriterien (vor allem Objektivität, Reliabilität und Validität) für die Sicherung der Realitätsadäquanz zu erfüllen versucht – ist nach herrschender Meinung am ehesten dadurch zu erreichen, daß man die Untersuchungsziele und -bedingungen einschließlich der flankierenden Kontrollmaßnahmen durch eine möglichst sinnverarmte, ja sinnentleerte, u.U. sogar bis zur Täuschung verzerrende Informationsgebung für die Versuchsperson undurchschaubar macht und darüber hinaus ihren Antwortspielraum auf ein hypothesengerechtes Minimum beschränkt (s.o. Kap. 3.1.). In ihrer extremsten Form manifestiert sich die außersicht-fundierte Methodik in Befragungsinstrumenten, bei denen die Versuchsperson in Abwesenheit des

Versuchsleiters mit Zustimmung oder Ablehnung auf in Listen zusammengestellte Items zu reagieren hat, deren Bedeutungen ihr im einzelnen unklar bzw. sogar im Zusammenhang unerschließbar bleiben. Wenn man mehr als nur einfache Zustimmung bzw. Ablehnung erfragen will, ist der Kontrollaufwand um ein Vielfaches zu vergrößern und erreicht entsprechend schnell die Grenzen des noch Leistbaren. So ist beispielsweise für ein Interview über die Standardisierung von Fragen und Frageabfolgen, über die Vorgabe expliziter bzw. impliziter Antwortkategorien hinaus unter anderem zusätzlich die Anreicherung der themenspezifischen 'Haupt- und Ermittlungsfragen' durch sogenannte Funktionsfragen vorzusehen (Anger 1969). Zusammenstellungen solcher Funktionsfragen zeigen u.E. eindrucksvoll, welche enormen Anstrengungen vom Forscher gefordert werden, um den Subjektiven Theoretiker zu einem Respondenten werden zu lassen, zu einem Erkenntnis-Objekt also, das Information – quasi automatisch – in den vom Forscher festgelegten Bedeutungsräumen aufnimmt, verarbeitet und wieder von sich gibt.

Zur Illustration sei die von Anger (1969) bereits auf mittlerem Abstraktionsniveau zusammengefaßte Liste von Funktionsfragen angeführt: *„Kontakt- oder Einleitungsfragen“* (sog. „Eisbrecher“) zur Erleichterung des Interviewbeginns; *Übergangs- oder Vorbereitungsfragen* zur Erleichterung eines Themenwechsels; *Ablenkungs- oder Pufferfragen* zur Verhinderung eines unerwünschten Ausstrahlungseffekts bereits behandelte Themen auf nachfolgende Befragungsgegenstände; *Filterfragen* zur Aufgliederung in Untergruppen oder zur Ausschaltung von Personen, die für bestimmte Ermittlungsfragen nicht in Betracht kommen; *Rangier- oder Konzentrationsfragen* zur Unterbrechung langatmiger Abschweifungen bei freier Beantwortung offener Fragen; *Motivationsfragen* zur Stärkung des Selbstvertrauens oder zum Abbau von Hemmungen; *Kontrollfragen* zur Aufdeckung von Widersprüchen sowie zur Prüfung der Aufrichtigkeit – mitunter wird sogar durch Einblenden eines entsprechenden Fragenbündels ein sogenannter „Lügenscore“ bestimmt, der zur Ausscheidung unzuverlässiger Probanden benutzt werden kann.“ (Anger 1969, 575; Differenzierungen finden sich u.a. bei Tränkle 1983)

Ganz grundsätzlich wird an der außersicht-fundierte Methodik kritisiert, daß diese mit einer gegenstandsreduzierenden, z.T. sogar gegenstandsverfehlenden Orientierung an den Gütekriterien des Hypothesentestens Befragungsinstrumente und Erhebungssituationen inauguriert, die u.U. genau das Gegenteil von dem, was sie anzielen sollen, bewirken: nämlich statt der Maximierung die Minimierung der internen und externen Validität, so daß man schlußendlich zwar eine Menge Ergebnisse generiert, die aber für die Allgemeinheit kaum praktische und schon gar nicht emanzipatorische Relevanz besitzen. Was heißt das grob skizziert im einzelnen?:

Fragen in der Erwartung direkter und unverfälschter Antworten zu stellen, macht nur Sinn, wie die Eingangsbeispiele von ‚Eltern‘ und ‚Emigranten‘ verdeutlichen sollten, wenn der Befragte die gestellten Fragen so versteht, wie sie vom Fragenden gemeint waren, und auf derselben, von der Frage vorgegebenen ‚Themen‘-Ebene antwortet; außerdem muß der Fragende dann im

nächsten Schritt auch genau das verstehen, was der Befragte mit seiner Antwort meint (vgl. Kohli 1978). Doch schon die Alltagserfahrung lehrt, daß das einfacher gesagt ist als getan. Forschungsergebnisse nicht zuletzt der Sprachpsychologie lassen vermuten, daß ein Großteil der latent virulenten Mißverständnisse unter anderem deswegen nicht manifest wird, weil Verstehende eben nicht nur die sprachliche Äußerung, sondern auch deren allgemeine Anwendungsregeln, Kenntnisse über den aktuellen Äußerungskontext und über den Sprecher etc. nutzen, um zu verstehen, was der andere mit seiner Äußerung meint (vgl. Groeben & Scheele 1984). Verstehen gelingt danach umso eher und vollständiger, je ähnlicher sich die auf beiden Seiten genutzten Informationen und Verarbeitungsprozesse sind (o.c.). Solche Ähnlichkeiten des Wissensstandes, der Informationsaufnahme und -verarbeitung sind weder angeboren, noch stellen sie sich in der Regel automatisch ein; häufig müssen sie in der aktuellen Sprechsituation erst (mühsam) hergestellt werden – und dafür kennt zumindest die Alltagskommunikation unter anderem die Möglichkeiten des Nachfragens und Erläuterns.

Bei den auf klassische 'Gütekriterien' ausgelegten Befragungsverfahren wird die für Verstehen notwendige Bedingung gemeinsamer Welt- und Selbstsicht zwischen Fragendem und Befragtem als gegeben unterstellt; folgerichtig kennen sie auch keine Verständigungsregeln. Dagegen ist nichts einzuwenden, solange die Verstehensvoraussetzungen tatsächlich als empirisch erfüllt angesehen werden können. Hier nun setzt die Kritik ein. Sie richtet sich in ihrem Kern gegen die herrschende forschungspragmatische Fundierung der Verstehensbedingungen. Denn maßgebend für die Konstruktion solcher Instrumente sind nicht etwa die Subjektiven Theorien des Erkenntnis-Objekts (als Manifestationen seiner 'Innensicht'/-perspektive) sondern: „Die abgefragte Realität wird extern gegliedert, d.h. nach Gesichtspunkten, die vom Forscher festgelegt sind. Ob der Befragte diese teilt oder übernimmt, bleibt (...) unbekannt.“ (Kohli 1978, 10)

Ohne daß gesichert ist, daß der Befragte die Außensicht 'teilt oder übernimmt', sind die auf diese Weise konstruierten Instrumente für das Hypothesentesten eigentlich nicht zu gebrauchen, weil – technisch gesprochen – eben nicht zu entscheiden ist, ob sie das Kriterium der internen Validität (d.h. der systematischen Realisierung der hypothesen-relevanten Bedingungen sowie der kontrollierten Überwachung der nicht-thematischen Bedingungen) tatsächlich erfüllen oder nicht. Arbeiten zur „Sozialpsychologie des Experiments“ beispielsweise (s. o.) sowie Ergebnisse handlungsorientierter Ansätze erhärten zunehmend den Verdacht, daß das Kriterium der internen Validität über eine rein außensicht-fundierte Methodik allenfalls für außerordentlich stark konventionalisierte Realitätsbereiche erreichbar ist (vgl. Groeben 1986, 246ff.). Unabhängig davon, für welche Bereiche sich die außensicht-fundierte Methodik letztlich als brauchbar erweisen sollte, ist jedoch zunächst einmal methodenkritisch festzuhalten: Mit dem Verzicht auf Verstehenssicherung verstößt die außensicht-fundierte Methodik massiv gegen eine ihrer ureigensten Empirisie-

rungsanforderungen, nämlich: daß die thematischen Variablen mit intersubjektiver Bedeutung vorliegen müssen, um empirische Beziehungen zwischen ihnen behaupten zu können.

Diesen Verstoß kann auch das Sprachverwendungsreglement zur Verstehenssicherung (Anger 1969; Tränkle 1983) nicht grundlegend kompensieren. Verstehenssicherung soll hier dadurch gewährleistet werden, daß Sprache allgemein verständlich und (möglichst) eindeutig interpretierbar verwendet wird (Berger 1974) – notfalls auch durchaus in differentieller Anpassung an unterschiedliche Populationen (Richardson et al. 1965). Diese Forderung ist – wenn überhaupt – plausiblerweise am ehesten durch die Beschränkung auf einfach(st)e Sachverhalte zu erfüllen. Mit dieser Zielvorgabe ist jedoch das Problem der internen Validität nicht nur nicht gelöst, sondern es wird im Gegenteil ein aporetischer Problemkäfig im Hinblick auf weitere Forschungsanforderungen in die Welt gesetzt. Denn: Entweder man realisiert die Beschränkung, indem man tatsächlich nur einfach(st)e Sachverhalte erforscht; dann bedeutet das notwendigerweise eine Trivialisierung in bezug auf die Auswahl forschungswürdiger Gegenstände mit den zu kritisierenden Trivialisierungsfolgen: Minimierung der praktischen Relevanz von Forschungsergebnissen und Verfehlung von emanzipatorischer Relevanz durch Forschung und Anwendungspraxis (Holzkamp 1970; s.o. Kap. 2.4.). Oder man realisiert die Beschränkung, indem man komplexe Sachverhalte vereinfacht. Eine solche einseitig durch den Forscher vorgenommene Reduktion sozialer Wirklichkeit impliziert aber naturgemäß die Gefahr, daß sie an der Realität des Erkenntnis-Objekts ‚vorbei‘-vereinfacht, d.h. die Gefahr einer Minimierung der externen Validität. Mit anderen Worten: Die Interpretation der über eine außersicht-fundierte Befragungsmethodik erhobenen Daten „muß sich auf den Hintergrund der alltäglichen (d.h. nicht-wissenschaftlichen) Erfahrungen des Forschers beziehen – und damit wird die Wirklichkeitskonzeption des Forschers analysiert; d.h. der Forscher ist bestenfalls in der Lage, beobachtbare Vorgänge innerhalb seines Bezugsrahmens beschreibend festzuhalten, ohne ihnen jedoch eine Bedeutung innerhalb des Bezugsrahmens der Handelnden zuschreiben zu können.“ (Meinefeld 1976, 110) Bedenkt man, daß die fraglichen subjektiven ‚Wirklichkeitskonzeptionen‘ von Forscher und Laien gewöhnlich vergleichsweise unähnlich sind, ist anzunehmen, daß die Ergebnisse solcher Analysen dem Laien zumeist wenig nützen, ihm schlimmstenfalls sogar schaden können.

Faßt man diese Vorwürfe noch einmal kurz zusammen, heißt das: Die (einseitig) außersicht-fundierte Befragung steht durch den Verzicht auf Verstehenssicherung in der permanenten, methodikimmanent nicht zu bewältigenden Gefahr, sowohl ihren Gegenstand, den Menschen, als auch paradoxerweise das eigene methodologische Selbstverständnis, die (valide) Empirisierung, zu verfehlen.

#### 4.1.2. Die Zugangsproblematik als Ausgangspunkt für die Überwindung von Implizität

Nun wäre es unsinnig, aus dieser Kritik Konsequenzen in Richtung auf eine in-sicht-fundierte Methodik zu ziehen, wenn sich herausstellte, daß das Erkenntnis-Objekt im Grunde wenig bis keine Möglichkeiten für einen introspektiven Zugang zu seinen (im weiteren Sinne) Kognitionen besitzt. Diesen Nachweis haben vor einiger Zeit die Autoren Nisbett, Wilson und andere zu geben versucht und mit ihren hohen Unzugänglichkeits-(Implizitäts-)befunden die grundsätzliche Kontroverse über die introspektive Zugänglichkeit wieder neu belebt (vgl. zur wechselvollen Geschichte von Beobachtung und Beschreibung internaler Ereignisse: Feger & Graumann 1983). Hier an diese Kontroverse anzuknüpfen, scheint uns insbesondere unter zwei Aspekten sinnvoll: Zum einen verdeutlicht sie noch einmal die gegenstandsreduzierende Dynamik der außersicht-fundierten Methodik; zum zweiten aber – und das ist uns für die Entwicklung verstehenssichernder Methodiken wichtiger – enthält sie konstruktiv gewendet wesentliche Aspekte für eine Überwindung potentieller Zugangs-(Implizitäts-)schwierigkeiten.

Nisbett und Wilson kommen nicht zuletzt aufgrund eigener empirischer Untersuchungen zu dem Schluß (Nisbett & Wilson 1977; Wilson & Nisbett 1978), daß Versuchspersonen keinen introspektiven Zugang zu komplexen kognitiven Vorgängen besitzen und deswegen auf anschließendes Befragen 'mehr berichten, als sie (durch Selbstbeobachtung) wissen können'. Die Autoren führen dieses 'mehr' vor allem darauf zurück, daß die Versuchspersonen im Nachhinein mit Hilfe der ihnen a priori zur Verfügung stehenden Theorien sowie ihrer Inferenzkompetenz plausible Reiz-Reaktionsverbindungen über das eigene (im Experiment gezeigte) Verhalten konstruieren (vgl. ebenso Wilson et al. 1981). Entsprechend lautet das methodenrelevante Fazit der Autoren schlicht, aber vernichtend für die Hoffnung auf den Zugang zur Innensicht über den Selbstbericht: "The results indicate that research which relies on people's introspective reports about the causes of their behavior may have little value as a guide to the true causal influences." (Wilson & Nisbett 1978, 118)

Diese rigorose (Auf-)Lösung der Zugangsproblematik hat eine Menge kritischer Einwände auf sich gezogen (vgl. u.a. Smith & Miller 1978; Rich 1979; Scheele & Groeben 1979; Cotton 1980; Cranach et al. 1980; Ericsson & Simon 1980; White 1980; Adair & Spinner 1981; Genest & Turk 1981; Guerin & Innes 1981; Kraut & Lewis 1982). Sie beruhen auf theoretischen und methodischen wie designtechnischen (Re-)Analysen, empirischen Replikationen und Modifikationen mit z.T. anderen, aber auch vergleichbaren Daten, die jedoch nicht gegen die Möglichkeit eines introspektiven Zugangs sprechen. Im Hinblick auf eine konstruktive Lösung läßt sich die Kritik unter drei (Haupt-)Aspekten bündeln: Kritisiert wird (1) die theoretisch unzulängliche Begriffs- und Relationsexplikation von mentalen Ereignissen, Selbstbeobachtung und Selbstbericht, (2) die gegenstandsreduzierende Methodik und (3) die unzulässig weitreichende Generalisierung der Befunde.



ad (1): Auf Theorie-Ebene ist es vermutlich die unterstellte Identität von mentalen Ereignissen, deren Beobachtung und Beschreibung durch das Individuum, die – in Verbindung mit der Auffassung, Fremdbeobachtung von externalem Verhalten führe allemal zu valideren Aufschlüssen über die verhaltensbestimmenden ‚private events‘ als das, was in den Selbstberichten manifest würde – eine immunisierende Datengewinnung und -interpretation begünstigt: Erwartet werden als Indikatoren stattgefundenener Selbstbeobachtung korrekte Kausalerklärungen eigenen Verhaltens. Korrekt ist die subjektive Erklärung dann, wenn sie mit der jeweiligen objektiven Erklärungshypothese übereinstimmt, allerdings auch nur unter der Bedingung, daß sie als ‚a priori-theoriefrei‘ gelten kann. Dagegen ist grundsätzlich einzuwenden, daß – zumindest nach heutigem Kenntnisstand – schon die Beobachtung einzelner Ereignisse nicht gänzlich theoriefrei stattfinden kann und daß kausale Zusammenhänge erst recht nichts sind, was real existiert, sondern etwas, das vom Menschen konstruiert wird (vgl. zum Problem Theorie- vs. Beobachtungssprache zusammenfassend Groeben 1986, 87ff.). Und rein gar nichts spricht dafür, daß der Mensch zu Kausalerklärungen seines eigenen Tuns und Lassens einen qualitativ anderen (eben unmittelbareren) Zugang hat als den der Konstruktion. Da das Konstruieren von kausalen Verbindungen aber per se theorie- und inferenz‘belastet‘ ist, bedeutet das schlußendlich, daß, solange es sich um menschliche Konstrukteure handelt, fehlerhafte Erklärungszusammenhänge gedacht und entsprechend berichtet werden können. Aus Erklärungsirrtümern auf eine prinzipielle Unfähigkeit zu schließen, aber ist völlig absurd; dann wäre auch Wissenschaft grundsätzlich zur Generierung von psychologischen Kausalerklärungen unfähig. Mit dieser Kritik zu verbinden ist der Einwand gegen die naive Unterstellung, daß der Fremdbeobachter für komplexe mentale Ereignisse grundsätzlich die realitätsadäquatere Konstruktionsposition innehat. White (1980) demonstriert die Möglichkeit der ‚inferential fallacy‘ auf seiten des Fremdbeobachters an einem leicht nachvollziehbaren Gedankenexperiment: Der Forscher, der von seiner Instruktion ‚Multipliziere 3 mit 4!‘ und der von ihm beobachteten Vp-Antwort ‚12‘ auf einen internen Multiplikationsprozeß schließt, muß in Schwierigkeiten geraten, wenn die Vp auf Befragen behauptet, sie habe addiert, – und zumindest einsehen, daß die Innenperspektive seines Gegenüber für ihn nicht direkt zugänglich ist. Das Fazit aus beiden Argumenten in bezug auf die Interpretation der Befunde gegen den introspektiven Zugang zu komplexen mentalen Ereignissen ist: Weder die Nicht-Übereinstimmung noch die Übereinstimmung von ‚externen‘ und ‚subjektiven‘ Erklärungen für beobachtetes Verhalten liefern eine positive Evidenz dafür, daß der Subjektive Theoretiker (k)einen Zugang zu seinen Kognitionen besitzt.

ad (2): Auf Methoden-Ebene richten sich die Vorwürfe gegen zwei Techniken, die sich in ihrer gegenstandsreduzierenden Wirkung vermutlich gegenseitig noch verstärken. Zum einen werden die Möglichkeiten zur Beobachtung von ‚private events‘, ihren externen Auslösern und Konsequenzen für die Vp dadurch beschränkt, daß ‚demand characteristics‘ mit starkem Aufforderungsgehalt für ‚routiniertes‘ Handeln eingeführt und zudem die hypothesenrelevanten Situationsbedingungen undurchschaubar maskiert werden. Zum anderen werden die Möglichkeiten des veridikalen Erinnerns und Berichtens für die Vp durch Befragungsverfahren erschwert, die vermutlich zusätzlich ein hohes Maß an sozialer Erwünschtheit induzieren; außerdem können über das Ausnutzen des Vertrauens der Vp in die Aufrichtigkeit des Kommunikationsangebots von seiten des Forschers erklärungs-irrelevante Antworten provoziert werden. Die Kritik zieht hieraus den Schluß, daß es sich bei den auf diese Art und Weise

gewonnenen Daten, die gegen den introspektiven Zugang sprechen, um Forschungsartefakte handelt und fordert entsprechend eine gegenstandsangemessene, nicht-reduktionistische Empirisierung der Implizitätsproblematik (vgl. zum Artefaktvorwurf insbesondere Adair & Spinner 1981).

Die skizzierte Empirisierungskritik enthält jedoch noch einen Einwand, der sich weit über den Artefaktvorwurf hinausgehend gegen die gewählten Operationalisierungsbereiche wendet. Kritisiert wird, daß die Zugänglichkeit von Kognitionen in Bereichen untersucht wurde, die schon theoretisch als introspektiv schwer zugänglich gelten, anstatt in solchen, für die zumindest von der Alltagserfahrung her eine wesentlich größere Zugänglichkeit angenommen werden kann. Zu den schwer zugänglichen zählen u.a. Routinen und Automatismen, für die das Individuum intentional kaum (mehr) Aufmerksamkeit benötigt; als leichter zugänglich werden dagegen Tätigkeiten angesehen, für die das Individuum (in den Grenzen von Über- und Unterforderung) eben gerade nicht überwiegend auf eingeschliffene Reaktionsmuster der Informationssuche, Interpretation und Verhaltensregulation zurückgreifen kann, sondern Interesse und Aufmerksamkeit aufbringen muß, um mit sich und der Welt in der gewünschten Weise zurechtzukommen (s.o. Kap. 3.1.). Für eine konstruktive Lösung der Implizitätsproblematik ergibt sich daraus die Forderung, zunächst einmal die Möglichkeiten und erst von diesen aus die erschwerenden Bedingungen und durchaus auch strukturellen Grenzen des introspektiven Zugangs zu bestimmen.

ad (3): Aus den genannten Gründen ist auch die Generalisierung der Befunde auf Bereiche, in denen das Individuum seine intentionalen Kompetenzen uneingeschränkter realisieren kann, als empirisch nicht begründet zurückzuweisen. Um die Sicherung eben dieser Intentionalität geht es denjenigen, die nicht an der ‚Auflösung des Implizitätsproblems‘, sondern an der Erforschung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für einen rationalen Umgang auch und gerade des Erkenntnis-Objekts mit den Implizitätsbedingungen interessiert sind. Daß eine solche optimistische Problemsicht nicht ganz unsinnig ist, dafür liefern die zur Diskussion stehenden Untersuchungen selbst genügend Hinweise. Denn was dort untersucht wird, ist die kognitive Abbildung von eher umwelt(situations)kontrolliertem Verhalten – und das alles unter experimentellen Bedingungen, die zumindest von außen als Abbildungs- und Memorierungsbeeinträchtigungen eingeschätzt werden müssen; was dabei jedoch herauskommt, läßt sich ohne Schwierigkeiten als Indikator für die kognitive Konstruktivität der Vpn auffassen, die an sie gestellten Anforderungen im Rahmen der ‚Sozialpsychologie des Experiments‘ in möglichst sinnvoller Weise zu erfüllen. Die kognitive Konstruktivität sollte in der Forschung nun aber nicht gegen, sondern für das Individuum erforscht und genutzt werden. Deswegen ist von den potentiellen Fähigkeiten des Menschen zur kognitiven Konstruktivität auszugehen und zu prüfen, unter welchen Bedingungen diese realitätsadäquat eingesetzt werden und unter welchen nicht (s.o. 3.3. und u. 4.2.).

Diese theorie- und methodenkritischen Argumente gegen die These der Unbrauchbarkeit von Selbstauskünften enthalten daher, wie bereits angedeutet, zugleich wichtige Ziel- und Realisierungsvorstellungen für eine konstruktive Lösung der Zugangsproblematik: Zunächst einmal liefern sie die rationale Begründung dafür, weiterhin an der prinzipiellen Möglichkeit des Zugangs zu den i.w.S. Kognitionen des Erkenntnis-Objekts (qua Selbstauskünfte) festzu-

halten. Unbestritten bleibt dabei, daß dem Subjektiven Theoretiker das, was er weiß, denkt und empfindet, was sein Handeln und Erleben bestimmt, zum Teil nur implizit, das heißt nicht immer vollständig gegeben und verbalisierbar ist. Daraus ist als erstes die Konsequenz zu ziehen, die Frage nach der Zugänglichkeit zunächst unter Bedingungen mit größtmöglichen Realisierungschancen zu untersuchen, um erst von hier aus – im Idealfall sukzessive – die erschwerenden Bedingungen und schließlich durchaus auch die strukturellen Grenzen des introspektiven Zugangs zu bestimmen (Smith & Miller 1978). Dem epistemologischen Menschenbild entsprechend, das ja das Erkenntnis-Objekt in Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers modelliert, sind hierfür deswegen Handlungsbereiche und -inhalte auszuwählen, die die Verwirklichung eben dieser Modellannahmen zumindest nicht behindern, im positiven Fall sogar fördern. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß der Forscher für sich selbst ganz selbstverständlich optimale Arbeits- (und das heißt auch: Explizierungs-)bedingungen beansprucht. Desgleichen sind Befragungsmethodiken einzusetzen, die die Reflexions-, Rationalitäts- und Kommunikationsfähigkeit des Erkenntnis-Objekts nicht nur zulassen, sondern gegebenenfalls auch in Richtung auf die Überwindung von Zugangsschwierigkeiten gezielt stützen.

Wenn es auf diese Weise gelingt, Implizitätsprobleme zu überwinden, ist damit allerdings noch nicht die Realgeltung der Selbstauskunft garantiert. Die Forderung, wie sie die Argumentation von Nisbett und Wilson impliziert, Zugänglichkeit nur für den Fall der Realgeltung des Selbstberichts zu attestieren, unterstellt theoretisch wie empirisch unhaltbar die Identität von Selbstbeobachtung und Selbstbericht. Ausgehend von ihrer Nicht-Identität sind dem Erkenntnis-Objekt mit den Merkmalen der Reflexivität und Kognitiven Konstruktivität stattdessen auch und gerade für die Selbsterkenntnis die Möglichkeit des Irrtums, der Einsicht und des Lernens durch Einsicht zuzugestehen. Nimmt man diese Forderung ernst, ergibt sich daraus die nächste entscheidende Konsequenz: Die Frage nach der introspektiven Zugänglichkeit und damit verbunden die nach der Aufhebung von Implizität ist strikt von der Frage nach der Realgeltung der Selbstauskunft zu trennen. Mit der ersten Frage ist die Innensicht des Erkenntnis-Objekts thematisch. Da diese nur dem Erkenntnis-Objekt direkt zugänglich ist und deswegen allein von seiner Vermittlung (nach außen qua Selbstauskunft) abhängig ist und bleibt (Scheele 1981, 68), ist sie so zu rekonstruieren, daß sie das Erkenntnis-Objekt als seine Innensicht akzeptieren kann. Erst im darauf folgenden Schritt wird dann mit der zweiten Frage relevant, ob sich die rekonstruierte Innensicht auch empirisch bewährt (s.u. Kap. 4.2.).

Für diese, wie wir meinen, konstruktive Präzisierung der Zugangsproblematik unter zwei zu trennenden Frageperspektiven stellt sich nun allerdings das Problem, daß sich die außersicht-fundierte Methodik für die Rekonstruktion der Innensicht in Übereinstimmung mit dem epistemologischen Subjektmodell als gegenindiziert erweist (s.o.); das heißt: Die Frage nach der rekonstruktions-

adäquaten Selbstauskunft des reflexiven Subjekts ist u.E. nicht-reduktionistisch nur um den ‚Preis‘ sinnvoll zu bearbeiten, daß man die außersicht-fundierte Methodik durch eine verstehenssichernde Methodik ersetzt, deren methodologische Anforderungen mit den klassischen Empirisierungsvorschriften nicht mehr ohne weiteres vereinbar sind (vgl. dazu Bergold & Flick 1987; Birkhan 1987, 234ff.).

#### 4.1.3. Konstruktive Zielvorstellungen dialog-hermeneutischer Kommunikation

##### *Der historische Vorläufer: Das fokussierte Interview*

Als wegweisend für das Einholen der Innensicht im Rahmen des empirischen Paradigmas gilt die Arbeit von Merton & Kendall (1945/46). Die Autoren explizieren Regeln für ein Forschungsinterview, das aufdecken soll, „was die Versuchsperson denkt, und nicht, was ihre Meinung darüber ist, was der Interviewer denkt.“ (dt. 1979, 179) Damit wird dem Erkenntnis-Objekt nicht die Rolle eines Respondenten, sondern die eines Informanten zugesprochen. Seine Auskünfte haben hypothesengenerierende Funktion und sind daher im Forschungsprozeß zur Hypothesenbildung vor sowie zur Hypothesenmodifizierung nach der Hypothesenprüfung einzuholen.

Merton & Kendall haben die von ihnen vorgelegten Verfahrensregeln am Fall des ‚focused interview‘ entwickelt (1945/46); die dafür inzwischen eingeführte deutsche Bezeichnung ist ‚fokussiertes Interview‘. Da es sich dabei darum handelt, daß sich der Informant zu vom Forscher/Interviewer vorgegebenen Themen äußert, scheint uns der Terminus ‚themenzentriertes Interview‘ geeigneter. Im übrigen haben sich offensichtlich mit stärkerer Akzentuierung der ‚Arbeit‘, die dabei geleistet werden muß, Begriffe wie ‚Interviewbefragung‘, ‚Tiefeninterview‘ u.a. durchgesetzt. Alle Varianten übergreifend wird von ‚qualitativen‘ Verfahren gesprochen (vgl. Jüttemann 1985; Bergold & Flick 1987).

Die einzuholenden Auskünfte sollen möglichst selbstbezogen und erschöpfend sein. Dafür wird gefordert, daß sich der Interviewer, soweit wie methodisch erlaubt, an die Verstehens- und Verständigungsbedürfnisse, die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen des Informanten anpaßt und – wenn nötig – diesen beim Antworten empathisch unterstützt. Das bedeutet für den Interviewer im wesentlichen: Die hypothesengerichteten Fragen sind kontextspezifisch, d.h. in der Regel frei zu formulieren und auf Nachfragen entsprechend zu erläutern; während des Interviews ist nach den Antworten des Informanten zu entscheiden, welche Fragen überhaupt noch und zu welchem Zeitpunkt zu stellen sind. Diese Befragungstechniken, die die Autoren in Anlehnung an Rogers (1942) im Sinne eines eher nicht-direktiven Vorgehens zur Vermeidung von Beeinflussung verstehen, sind gegebenenfalls durch Maßnahmen zu ergänzen.

zen, die den Informanten kognitiv und motivational aktivieren, sich selbstbezogen zu erinnern und sein Selbst- und Weltwissen entsprechend themenorientiert zu verbalisieren. Dazu gehören z.B. die Einführung von konkreten Beispielen zur Erleichterung der ‚retrospektiven Introspektion‘ unter dem Kriterium der ‚Spezifität‘, der Aspekte verbindende Themenwechsel zur Aktualisierung der Themen-, ‚Breite‘ sowie eine der Gesprächspsychotherapie nahestehende Fokussierung auf implizites emotionales Involvement unter dem Kriterium der ‚Tiefgründigkeit‘ (Merton & Kendall 1945/46; dt. 1979).

Mit der Explizierung dieser und ähnlicher Befragungstechniken bleibt das hypothesengenerierende Forschungsinterview nach Ansicht der Autoren nicht länger unvermittelbare ‚Kunst‘, sondern wird zum lehr- und lernbaren ‚Handwerk‘ für eine nicht mechanische, aber systematische Ausschöpfung der Innensicht. Eine nähere Inspektion der Kernprinzipien läßt jedoch schon vermuten, was in der Anwendung der Verfahrensvorschriften unübersehbar wird (vgl. dazu die kritischen Illustrationen von Hopf 1978): es wird Widersprüchliches gefordert. Die Widersprüchlichkeit kommt zustande durch die implizite Überkreuzverzahnung von untereinander gegenläufigen Zielen und Mitteln; so z.B. widersprechen sich auf generellster methodologisch-methodischer Ebene das Ziel des Forschungsinterviews, die möglichst methodenunbeeinflusste Datenerhebung, und das dafür explizierte Mittel, die nicht-direktive Gesprächsführung als ein therapeutisches Verfahren zur Veränderung von Selbst- und Weltwissen auf seiten des Klienten; Merkmale nicht-direktiver Gesprächsführung sind jedoch notwendig zu realisieren, um überhaupt erst die Vertrauensbasis für die Verständigung über selbstbezogene Themen zu schaffen. Auf mittlerem Abstraktionsniveau ist aber genau diese nicht-direktive Einstellung wiederum unvereinbar mit dem themenorientierten Anspruch des Forschungsinterviews, möglichst erschöpfende Antworten auf die Fragen des Forschers zur Hypothesengenerierung zu erhalten usw.. Erstes Opfer dieser Anforderungsfälle wird der Interviewer, der in Interessen- und Rollenkonflikte gerät; die weiteren Opfer sind der Informant, der mit widersprüchlichem Kommunikationsverhalten des Interviewers konfrontiert wird, das Gespräch und nicht zuletzt das Produkt: die Selbstauskunft als Erhebung der Innensicht (s. zu den potentiellen Determinanten einer sich u.U. auch aufschaukelnden Teufelskreisdynamik: Hopf 1978).

Diese Widersprüche sind u.E. nur aufzuheben, indem man das hypothesengenerierende Forschungsinterview nicht nur teilweise von den Ansprüchen des Hypothesentestens emanzipiert, wie das Merton & Kendall (1945/46) durch die Vernachlässigung der Reliabilitätsanforderungen versuchen, sondern indem man es grundsätzlich und umfassend von den Objektivitätsansprüchen der Außenperspektive befreit und stattdessen einen methodologisch-methodischen Rahmen expliziert, der eine in sich widerspruchsfreie und nicht-reduktionistische Erhebung Subjektiver Theorien gewährleistet (s.u. ausführlicher zu den ‚Güte‘-Aspekten: Kap. 4.2.).

### *Die Dialog-Hermeneutik zur Verstehenssicherung:*

Hier nun hilft die Ausarbeitung des Dialog-Konsens auf hermeneutischer Seite weiter, die im Rahmen der methodologischen Präzisierung der psychoanalytischen Methodik insbesondere durch die neuere Frankfurter Schule (Apel 1964/65; Habermas 1968) geleistet worden ist. Die verbindliche Etablierung des von ihr explizierten dialog-konsentheoretischen Wahrheitskriteriums für Verstehensprozesse löst die letztlich immer noch falsifikationstheoretisch orientierte Interviewmethodik aus ihren Aporien und verpflichtet sie stattdessen auf Kommunikationsbedingungen, die ein Verfehlen der Innensicht – soweit das menschenmöglich ist – intersubjektiv überprüfbar machen. Das heißt konkreter folgendes: Die Einführung des Dialog-Konsens soll im Sinne der themenerschöpfenden Erhebung der Innensicht sichern, daß das Erkenntnis-Subjekt auch tatsächlich das versteht, was das Erkenntnis-Objekt verstanden haben will. Dies gilt es mit der Frage nach der *Rekonstruktionsadäquanz* intersubjektiv zu prüfen. Gemäß dem dialog-konsentheoretischen Wahrheitskriterium hat das Erkenntnis-Objekt dabei (im Dialog mit dem Erkenntnis-Subjekt) darüber zu entscheiden, ob seine Selbst- und Weltsicht vom Erkenntnis-Subjekt richtig (in diesem Sinne ‚wahr‘) verstanden, d.h. angemessen als Subjektive Theorie rekonstruiert worden ist. Das bedeutet praktisch: Es ist ein realer und nicht nur virtueller oder metaphorischer Dialog zwischen Interviewer und Subjektivem Theoretiker zu führen, in dem der Subjektive Theoretiker zunächst dem Interviewer seine jeweils thematischen Kognitionen über Welt und Selbst mitteilt; der Interviewer rekonstruiert das vom ihm Verstandene als Subjektive Theorie des Interviewten und legt sie diesem zur Prüfung auf Rekonstruktionadäquanz vor. Verweigert der Subjektive Theoretiker seine Zustimmung, erfordert das dialog-konsentheoretische Wahrheitskriterium, daß der Interviewer seine Verstehensleistung zu verbessern versucht. Im Fall der Zustimmung können dagegen beide, Interviewer und Subjektiver Theoretiker, von einer gelungenen Verständigung ausgehen. Dieses Prüfverfahren auf der Grundlage dialogischen Verstehens wird inzwischen unter der Bezeichnung ‚kommunikative Validierung‘ (Klüver 1979) von der ‚explanativen Validierung‘ abgegrenzt, in der die kommunikativ validierte Subjektive Theorie auf *Realitätsadäquanz* zu prüfen ist (vgl. Lechler 1982; Scheele & Groeben 1984; Groeben 1986, 328ff.; s.u. Kap. 4.2.).

Mit der kommunikativen Validierung als methodologisch-methodisches Herz- und Kernstück dialogischen Verstehens ist kriterial verankert, daß der Forscher aktiv die Innensicht (des Erkenntnis-Objekts) gegen seine Außensicht (die des Erkenntnis-Subjekts) durchzusetzen hat. Davon abzugrenzen ist deswegen das monologische Verstehen, das traditionsgemäß für die klassisch-hermeneutischen Wissenschaften konstitutiv ist (wie z.B. für die Theologie, die Literaturwissenschaft etc.). Zwar wird auch hier ein Konsens über vom Forscher Verstandenes (Interpretation, ‚Textsinn‘) angestrebt; dieser Konsens wird aber im Unterschied zum dialogischen Verstehen nicht zwischen dem Erkenntnis-Subjekt und dem Erkenntnis-Objekt hergestellt, sondern zwischen Erkenntnis-Sub-

jekten über das Erkenntnis-Objekt. Angewendet auf das Problem der Rekonstruktionsadäquanz Subjektiver Theorien als Verstehensleistung von seiten des Forschers heißt das, nicht der Subjektive Theoretiker befindet darüber, ob er vom Forscher ‚richtig‘ verstanden worden ist, sondern die Forscher untereinander einigen sich nach Kriterien wie u.a. ‚Evidenz‘, ‚Nachvollziehbarkeit‘, ‚Stimmigkeit‘ etc. über die adäquate ‚Sinn‘-Rekonstruktion (vgl. schon Groeben 1972; 1977). Damit steht das monologische Verstehen aber ebenso wie die falsifikationstheoretisch fundierte Befragungsmethodik in der potentiellen, systematisch nicht kontrollierbaren Gefahr, das Verstehen der Innensicht zu verfehlen und stattdessen die „eigene Definition sozialer Wirklichkeit (...) naiv zur Ausgangsbasis theoretischer und empirischer Analysen“ zu machen (Weymann 1973, 384; zit. n. Kohli 1978, 10; s. dazu die kritisch referierten Beispiele monologischer Hermeneutik bei Groeben 1986, 157ff.). Das klassische Verfahren einer so definierten monologischen Hermeneutik in der Psychologie bzw. in den Sozialwissenschaften generell ist die Inhaltsanalyse (vgl. Berelson 1954; Bessler 1970; Lisch & Kriz 1978; Mayring 1983; Merten 1983), die folglich eine dialogische Hermeneutik bei der Erhebung Subjektiver Theorien nicht ersetzen, höchstens bei der Auswertung von dialog-hermeneutisch rekonstruierten Theoriestrukturen ergänzen kann (s. u. Kap. 7.2.; vgl. zu den Möglichkeiten und Grenzen der Inhaltsanalyse generell Vorderer & Groeben 1987).

*Sprechakttheoretische Ziele als Kommunikationsanforderungen zur Sicherung der Rekonstruktionsvalidität:*

Mit der Erfüllung des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums wird allerdings nicht nur die gelungene Verständigung zwischen Erkenntnis-Objekt und Erkenntnis-Subjekt unterstellt, sondern gleichzeitig, daß das, was das Erkenntnis-Objekt als rekonstruktionsadäquat anerkannt hat, auch dem entspricht, was der Subjektive Theoretiker zu dem vom Forscher vorgegebenen Thema ‚wirklich‘ denkt, meint und fühlt und in diesem Sinne als ‚wahr‘ angesehen werden kann und sollte. Diese Unterstellung ist nötig, weil es dem Erkenntnis-Subjekt, wie gesagt, unmöglich ist, die Grenze der Innensicht von außen zu überschreiten, um selbst ‚objektiv‘ beobachtend den Grad der Übereinstimmung von ‚Bericht‘ und ‚berichtetem internalem Ereignis‘ beim Erkenntnis-Objekt festzustellen. In dieser natürlichen Begrenzung bleibt dem Erkenntnis-Subjekt keine andere Möglichkeit, als Bedingungen auszuweisen, unter denen eine solche (Übereinstimmungs-) ‚Wahrheit‘, d.h. Rekonstruktionsvalidität, unterstellt werden darf und unter welchen nicht.

Dafür liegen Explikationen ‚idealer‘ Kommunikationsmerkmale vor, denen sich vor allem der Forscher in der Herstellung optimaler Gesprächssituationen anzunähern hat. So geht Habermas z.B. von der Prämisse aus, daß die Auskünfte des Informanten dann wahr sind, wenn dieser ‚vernünftig‘ und ‚wahrhaftig‘ ist (1971, 125ff.); als eine Bedingung dafür wird von ihm die ‚ideale Sprechsituation‘ des Diskurses expliziert, nach der der Zustimmung des Erkenntnis-Objekts ‚Wahrheit‘ nur zugeschrieben werden kann, wenn sie auf der Basis eines ‚herrschaftsfreien Dialogs‘, also außerhalb von kommunikationsverzerrenden Machtverhältnissen und Systemzwängen, zustandegekommen ist. Regeln für die

praktische Annäherung an solche idealen Bedingungen wenden sich zunächst an alle Diskursteilnehmer, indem sie jeden von ihnen vor allem auf einen gleichberechtigten, argumentativen Diskurs verpflichten. Die Annäherung gelingt nach der argumentationstheoretischen Explikation (z. B. von Kopperschmidt 1973, 87ff.), wenn

- ,— die Diskursteilnehmer nicht nur subjektiv willens, sondern auch faktisch in der Lage sind, miteinander als gleichberechtigte Kommunikationspartner zu interagieren,
- die Partner ernsthaft an einer argumentativ zu erzielenden Verständigung interessiert sind,
- sie die Verpflichtungen eingehen, die Entscheidung des Gegenüber in jedem Fall zu respektieren und sie nicht durch argumentationsfremde Mittel zu beeinflussen,
- sie bereit und fähig sind, sich mit den vom Gegenüber vorgebrachten Argumenten auseinanderzusetzen und sich gegebenenfalls durch sie überzeugen zu lassen,
- sie sich verpflichten, gemäß ihrer Überzeugung zu handeln.' (s. vergleichbare ‚Argumentationspflichten‘ in der Zusammenstellung von Gatzemeier 1974; Zusammenfassungen geben u.a. Moser 1975; Groeben & Scheele 1977).

Für die Situation des Forschungsinterviews als Spezialfall einer solchen Kommunikation sind diese Forderungen vor allem in zwei Punkten zu ändern: Erstens kann und soll ‚Gleichberechtigung der Kommunikationspartner‘ hier natürlich nicht Funktions- und Rollenreziprozität bedeuten, sondern ‚Gleichberechtigung‘ ist als Zielidee auf der Beziehungsebene anzustreben (vgl. das Bild gleichmächtiger Verhandlungspartner mit unterschiedlichen Ressourcen). Deshalb scheint es uns für das Forschungsinterview adäquater, von einer ‚gleichberechtigt argumentativen‘ Kommunikation zu sprechen. Dies scheint auch im Hinblick darauf berechtigt, als zweitens realistischerweise davon auszugehen ist, daß die Bedingungen für die Möglichkeit einer gleichberechtigt argumentativen Kommunikation in den meisten Fällen erst noch geschaffen werden müssen. Dafür hat der Forscher bzw. der Interviewer Sorge zu tragen, und zwar in optimaler Anpassung an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Subjektiven Theoretikers. Solche Bedingungen sind auf der Inhalts-/Themen-Ebene wie auf der Beziehungsebene und über den gesamten Diskurs hin zu berücksichtigen und in Abhängigkeit vom Kommunikationspartner jeweils in unterschiedlichem Ausmaß vom Interviewer zu erfüllen (s.u. 4.1.4.). Und für diese überwiegend unterstützende, mäeutische Arbeit hat er rationalerweise rezentes und zukünftiges Expertenwissen, auch und gerade das der empirischen Psychologie, zu nutzen.



*Der methodologisch-methodische Switch:*

Gelingt auf diese Weise die qualitative Annäherung an die ideale Diskurssituation, ist nicht auszuschließen, vielmehr als höchst wahrscheinlich anzunehmen, daß der Informant seine bis dahin vergleichsweise implizite Welt- und Selbstsicht in Richtung auf eine (oder auch mehrere) Subjektive Theorie(n) präzisierend elaboriert; das heißt, unter den Diskursbedingungen wird sie zumindest expliziter, möglicherweise stringenter, präziser, ‚tiefer‘, ‚breiter‘ etc.. Das bedeutet, daß das dialogische Verstehen als Methodik ihren Erkenntnisgegenstand, die Subjektive Theorie, verändert im Sinne von (mit-)konstituiert. Innerhalb der klassischen Empirisierungsanforderungen wird eine solche methodeninduzierte Veränderung als Fehler kritisiert, der die Forschungsergebnisse invalidiert und deswegen vermieden werden muß (s.o. die falsifikationstheoretisch orientierten Verfahrensvorschriften von Merton & Kendall 1945/46). Im FST wird diese Veränderung demgegenüber nicht als Fehler, sondern als unhintergehbare Forschungskonsequenz akzeptiert – und wenn man so will, auch indirekt gestützt (im Unterschied zur ‚direkten‘ Stützung durch z.B. das therapeutische Interview), auf jeden Fall jedoch nicht methodisch-systematisch verhindert.

Damit ist u.E. weder zu übersehen, noch zu leugnen, sondern programmatisch festzuhalten, daß eine solche explizierungsdynamische Erhebungsmethodik methodologischen Anforderungen folgt, die dem klassischen Empirisierungskanon diametral entgegengesetzt sind; dieser verlangt in seiner Orientierung an der klassischen Physik eine maximal nicht-reaktive Gegenstandskonstituierung. Entsprechend fordert Meinefeld trotz seiner Argumentation gegen eine außen-sicht-fundierte Gegenstandskonstituierung im Hinblick auf die Erhebung subjektiver Wissensbestände (1976, 127): „... kann der Forscher das Auffüllen von Leerstellen nicht verhindern, so soll diese von ihm nicht beabsichtigte Stimulation der Produktion dem Anspruch methodischer Gültigkeit genügen, d.h. es sollte mit dem Wissen übereinstimmen, das die Befragten ohne die Intervention des Forschers in ihrer alltäglichen Interaktion auch hätten ausbilden können ...“ Demgegenüber begründet das FST die Reaktivität des Erkenntnis-Objekts (in Richtung auf größere Explizitheit, Präzision und logische Stringenz) mit dem ihm zugrundeliegenden Menschenbild als eine durchaus intendierte Konsequenz seiner Forschungsmethodik: als wünschenswerte Veränderung des Menschen auf seine positiven Entwicklungsmöglichkeiten hin. Für das dialogische Verstehen in Annäherung an eine ideale Diskurssituation ist entsprechend vor allem zielführend, daß der Subjektive Theoretiker ‚aufrichtig‘ und ‚vernünftig‘ das verbalisiert, was er meint und denkt; das schließt rationalerweise neue Welt- und Selbsterkenntnisse nicht aus, sondern dezidiert mit ein. Eine Invalidierungsdynamik kann durch solche Weiterentwicklungen insofern nicht entstehen, als die kommunikative Validierung nicht die Realgeltung der Subjektiven Theorie, sondern die Güte des Verstehens auf seiten des Forschers zu sichern hat. Die Frage nach der Realitätsadäquanz zu

beantworten, ist im Sinne des Hypothesentestens auf der Basis der rekonstruierten Theorie(n) einem nächsten Forschungsschritt vorbehalten (s.u. Kap. 4.2.).

Das FST löst damit – zumindest vom Anspruch her – ganz dezidiert die Forderung ein, „die Abstinenz des Forschers“ aufzugeben, „durch seine Untersuchung das soziale Bewußtsein der Untersuchten nicht zu verändern.“ (Berger 1974/1980, 12) Die Richtung dieser potentiellen Veränderung – auf Explizitheit, Präzision, insgesamt auf Rationalität hin – ist durch die Zielvorstellung der idealen Sprechsituation vorgegeben; das Ausmaß solcher Veränderung hängt dann aber u.U. von der Person des Forschers und seiner kommunikativen Kompetenz ab. Die rekonstruierte Subjektive Theorie ist unter dieser Perspektive als interaktives Produkt der Dyade Forscher–Erforschter anzusehen. Das bedeutet, daß die ganz prinzipielle Abhängigkeit der Daten vom Forscher, die durch die gegenstandskonstituierende Funktion der Methoden zustandekommt (s.o. Kap. 2.1.; 3.1.), im Fall des FST eine individuell-personalisierte Verschärfung erfährt. Das ist bei einer auf Humanisierung im Sinne von Kommunikation zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt ausgerichteten Forschungskonzeption unvermeidlich (vgl. auch Bergold und Breuer 1987, 39ff.) und z.T. auch, wie bereits ausgeführt, programmatisch intendiert. Allerdings ist diese Intention vor allem darauf ausgerichtet, die kommunikativen Fähigkeiten der Wissenschaftler zu entwickeln, so daß eine möglichst ideale Sprechsituation verwirklicht und dadurch die optimale Rekonstruktion Subjektiver Theorien möglich wird, die bei einem bestimmten Thema und Erkenntnis-Objekt letztlich wieder zu vergleichbaren (Rekonstruktions-)Resultaten führen soll. Inwieweit diese Zielvorstellung einer ‘Objektivität’ durch Optimierung der kommunikativen Intersubjektivität (zwischen Forscher und Erforschem!) realisierbar ist, wird wiederum in der weiteren Ausarbeitung des FST (auch empirisch) zu klären sein; letztlich muß aber eine kommunikative Personalisierung keine Subjektivierung im negativen Sinne bedeuten. Auf jeden Fall ist aber eine solche Personalisierung unumgänglich, um das Problem des Zugangs zur Innensicht aus der aporieträchtigen Gegenläufigkeit von Erkenntnisinteresse und reduktiver Gegenstandskonstituierung herauszulösen. In der Überwindung der daraus resultierenden unproduktiven Lösungsmuster liegt seine Problemlösekapazität für die derzeit u.E. vorherrschenden Schwierigkeiten mit dem Implizitätsproblem. Im folgenden ist zu prüfen, inwieweit sie ausreicht, um Probleme im Umgang mit der methodikintendierten ‘Reaktivität’ modellkohärent zu explizieren und entsprechende Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

#### 4.1.4. Das sprechakttheoretische Rahmenmodell argumentativer Kommunikation als Grundlage für Explizierungshilfen

Nach dem bisher Gesagten ist also die Forderung nach einer implizitätsüberwindenden Erhebungsmethodik nicht zu trennen von der Forderung nach maximaler Annäherung an eine herrschaftsfreie Diskurssituation, um größtmögliche Zugänglichkeit zu Kognitionen im weiteren Sinne zu erreichen. Zwar ist die Interdependenz dieser beiden Aspekte im Hinblick auf den rekonstruktionsvaliden Selbstbericht u.E. bei weitem noch nicht ausreichend erforscht; es spricht jedoch vieles dafür, die herrschaftsfreie Kommunikation als fördernde Bedingung für die Wirksamkeit von Explizierungshilfen zur Implizitätsüberwindung anzusetzen. Um die Bedingungen zu nennen, die eine möglichst optimale Rekonstruktion der Reflexionen des Erkenntnis-Objekts als Subjektive Theorien gewährleisten können (sollen), ist daher eine Verbindung der Perspektiven aus der bisherigen (‚Zugangs-‘) Diskussion nötig, die sich zum einen auf die Beziehungsebene und deren Optimierung beziehen (Zielidee: die herrschaftsfreie Kommunikation) und zum anderen auf die internal-kognitiven Prozesse des Zugangs zu und der Wiedergabe von Wissen beim Individuum ausgerichtet sind (Zielidee: die Erleichterung der Explizierung der z.T. nur implizit verfügbaren Wissensinhalte). Das heißt: In beiden Dimensionen – sowohl der interindividuellen Beziehungsebene als auch der intraindividuellen Ebene des Wissenszugangs – ist mittels dialog-hermeneutischer Verfahren zu versuchen, optimale Bedingungen herzustellen, um die Rekonstruktion subjektiver Reflexionen als Subjektive Theorien zu ermöglichen. Dabei sollte sich die dadurch zu erreichende Explizierungsdynamik sowohl auf die Inhalte als auch auf die formale Struktur der Subjektiven Theorien erstrecken.

Eine solche Explizierungsmethodik zu entwickeln, macht Schwierigkeiten. Sie entstehen nicht nur, wie das für jede Methodikentwicklung zutrifft, durch die Interdependenz von ‚Gegenstand‘ und seiner methodischen Konstituierung, sondern zu diesem Zeitpunkt ganz eindeutig vor allem dadurch, daß psychologische Orientierungsmodelle fehlen, die die beiden zentralen Dimensionen der inter- und intraindividuellen Aspekte der Zugangsproblematik übergreifend miteinander verbinden. Ein Orientierungsmodell ist nötig, um (auf die Dauer) die Indikationsfrage konstruktiv zu beantworten, nämlich: ‚Unter welchen individuellen (vor allem psychischen Voraussetzungen) ist welche Explizierungshilfe bzw. welche Verfahrenssequenz durch welchen Dialogpartner (Interviewer) bei welcher Zielsetzung angemessen?‘ (vgl. die Formulierung der Indikationsfrage in der Psychotherapie: Seidenstücker & Baumann 1979, 379). ‚Übergreifend‘ muß es deswegen sein, um so weit wie möglich auszuschließen, daß Explizierungshilfen entwickelt werden, die sich in ihrer Wirksamkeit gegenseitig behindern (s.o. die Kritik an Merton & Kendall 1945/46). Deswegen scheint es uns nicht fruchtbar, die Entwicklung der Explizierungstechnologien beispielsweise über die Anbindung an eines der derzeit diskutierten Gedächtnismodelle zu versuchen (vgl. Tergan 1984), d.h. Explizierungshilfen für Subjektive Theo-

rien primär aus gedächtnispsychologischer Perspektive zu begründen. Hinzu kommt, daß damit u.E. vorschnell inhaltliche Problemlösungen implementiert würden, die das FST erst noch zu untersuchen hat. Zum Beispiel ist derzeit noch gar nicht entscheidbar, ob der Komponente ‚Gedächtnis‘ gegenüber anderen Komponenten wie ‚Motivation‘, ‚Denken‘, ‚Sprache‘ etc. tatsächlich so viel Gewicht beizumessen ist, wie es eine derartige theoretische Vorordnung technologisch induzieren würde.

Hält man sich aus den genannten Gründen sozusagen ‚offen‘ für alles psychologische Wissen, das nutzbar sein könnte für die intra- und interindividuelle Dimension von Zugänglichkeit, so ist ein übergreifendes Orientierungsmodell schon allein deswegen unerlässlich, um nicht in der sich auftuenden Aspektfülle unterzugehen (vgl. zur Aspektvielfalt, die sich aus der besonderen Situation des Forschungsinterviews ergibt: Ulich 1982). Deswegen schlagen wir vor, die oben genannten ‚Regeln für das Gelingen einer argumentativen Kommunikation‘ (s.o. 4.1.3.) als Orientierungsheurismus in Richtung auf eine aspektstrukturierende Systematik zu nutzen. Mit Rückgriff auf die dem FST zugrundeliegenden Menschenbildannahmen scheint es uns dazu legitim und sinnvoll, diese von Kopperschmidt (1973) und anderen Autoren ähnlich explizierten Annäherungsbedingungen an die ‚ideale Sprechsituation‘ als sprechakttheoretische Ziele zu explizieren. Für die Erreichung dieser Ziele sind motivationale und kognitive Voraussetzungen auf seiten des Erkenntnis-Objekts zu verwirklichen, die der Forscher nicht nur zuzulassen, sondern wenn nötig zu induzieren, zu stabilisieren etc. hat. Mit einer solchen (horizontalen) Abfolge von ‚Ziel‘ – ‚Voraussetzung‘ – ‚(Realisierungs-)Mittel‘ sind Explizierungsmaßnahmen theoretisch wie empirisch zu begründen, die für eben diese Voraussetzung(en) als brauchbar, das heißt zielführend angesehen werden sollen. Auf diese Weise lassen sich neue Verfahren gewinnen sowie bekannte voraussetzungs- und zielspezifisch präzisieren etc.. Um jedoch auch, wie gefordert, potentiell gegenläufige Maßnahmen ausschließen zu können, ist es nötig, die Regeln nach psychologischen Gesichtspunkten zu hierarchisieren. Damit wird es möglich, Verfahren gleichzeitig hinsichtlich ihrer (vertikalen) Tauglichkeit für die höher gelegenen Ziele stufenweise bis hin zum letzten ‚Ober‘-Ziel zu prüfen (z.B. ist es wenig sinnvoll, ‚Explizierungsmotivation‘ für die Gelingensbedingung ‚subjektiv willens ... zu interagieren‘ durch eine euphemisierende Informationsgebung von seiten des Interviewleiters zu bewirken, weil diese durch einen realitätsinadäquaten Erwartungsaufbau die notwendige kognitive und motivationale Anstrengungsbereitschaft zum Erreichen der folgenden Hierarchieebenen unterlaufen würde.).

So entsteht ein Ordnungsschema (s.u. Abb. 4.1.), das in der Reihenfolge eines wachsenden Voraussetzungsumfangs die folgenden (Gelingens-)Bedingungen als dialogische (Handlungs-)Ziele enthält: I. Aktualisieren, II. Kommunizieren, III. Gleichberechtigt-Sein, IV. Argumentatives Verständigen, V. Auseinandersetzen und VI. Einsichtsvolles Übernehmen von Argumenten. Den in der ‚Regel‘-Liste nach Kopperschmidt (1973) zuletzt aufgenommenen Aspekt (s.o.

4.1.3.): ‚sich verpflichten, überzeugungsgemäß zu handeln‘ haben wir hier fortgelassen, weil er in diesem Zusammenhang eine handlungstheoretische Spezifizierung der Ziel-Ebene VI. und von daher eine unnötige theoretische Belastung für die zu diesem Zeitpunkt vor allem pragmatisch orientierte Ausfaltung des Schemas bedeuten würde.

Die Zuordnung der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen zu diesen sechs sprechakttheoretischen Zielen folgt der Maxime, jeweils nur die zusätzliche(n) zielerreichende(n) Bedingung(en) zu benennen, wobei die Hierarchisierung der Zielkategorien einen ökonomischen Generierungsmechanismus ermöglicht: Setzt man mit der voraussetzungsärmsten Zielkategorie ein und benennt ‚aktualisierbare Kognitionen‘ und ‚Explizierungsmotivation‘ als die unverzichtbaren Voraussetzungen dafür, daß sich das Erkenntnisobjekt mit seinen Kognitionen beschäftigt, muß das nächsthöherliegende Feld für die Kategorie ‚Kommunizieren‘ selbstverständlich diese Bedingungen mitumfassen. Als entscheidende zielerreichende Erweiterung wird auf dieser Ebene dann die ‚Verbalisierungsfähigkeit‘ eingeführt. Zu diesen drei genannten ist für die Erfüllung des dritten Zielmerkmals ‚Gleichberechtigt-Sein‘ die ‚Verbalisationsmotivation‘ hinzuzufügen; das ‚Argumentative Verständigen‘ verlangt zusätzlich ‚argumentative Fähigkeiten‘; für die Kategorie V. ‚Auseinandersetzen‘ wird ‚(Selbst-)Erkenntnismotivation‘ als zusätzliche notwendige Voraussetzung angesetzt, und um schließlich ein ‚einsichtsvolles Übernehmen von Argumenten‘ auf diesem Wege zu erreichen, scheinen uns ‚Explikationsvertrauen und Sinnmotivation‘ unverzichtbar (s.u. Abbildung 4.1.).

<b>Sprechakttheoretische Ziele</b>	<b>Motivationale u. kognitive Voraussetzungen</b>
VI. Einsichtsvolles Übernehmen von Argumenten	Sinn-Motivation Explikationsvertrauen
V. Auseinandersetzen	(Selbst-)Erkenntnis-Motivation
IV. Argumentatives Verständigen	Argumentations-Fähigkeit
III. Gleichberechtigt-Sein	Verbalisierungs-Motivation
II. Kommunizieren	Verbalisierungs-Fähigkeit
I. Aktualisieren	Explizierungsmotivation Aktualisierbarkeit der Kognitionen

Abb. 4.1.: Ziel-Hierarchie zur Generierung von Technologien für die dialog-konsensuale Erhebung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien

Damit sind unter dem obersten Ziel ‚Rekonstruktion Subjektiver Theorien‘ insgesamt lediglich sechs Unterziele mit acht Voraussetzungen genannt, wobei mit der Ziel-Mittel-Hierarchisierung nicht nur strukturelle, sondern ebenso prozessuale Dynamiken abgebildet werden sollen.

Beispiel: Damit sich jemand mit seinen Vorstellungen von ‚Einsamkeit‘ beschäftigt, sind entsprechende ‚Speicher‘-Inhalte nötig sowie die Bereitschaft, diese abzurufen. Im Zuge einer optimal verlaufenden dialogischen Rekonstruktion seiner Subjektiven Theorie über Einsamkeit kann es dazu kommen, daß seine argumentativen Fähigkeiten stärker werden, sich dadurch seine (Selbst-)Erkenntnismotivation erhöht, die ihn dann durch die Arbeit mit und an seinen ‚kognitiven Repräsentationen‘ schließlich zu Einsichten über sich und Welt kommen läßt, über die er zu Beginn der Beschäftigung mit sich selbst nicht verfügte (verfügen konnte): z. B. daß er ‚eigentlich‘ nicht nur, wie anfangs über sich angenommen, ein negatives, sondern durchaus auch ein positives Einsamkeitskonzept ‚im Kopf hat‘.

Jede der acht Voraussetzungen – und damit jedes Unterziel – kann im Hinblick auf das zu erreichende Oberziel suboptimal ausgeprägt sein. Der Sinn der Explizierungshilfen besteht nun darin, ausgehend von den individuellen motivationalen wie kognitiven Möglichkeiten jeweils die nötigen Voraussetzungsoptimierungen zu leisten. Beachtet man im Sinne rationaler Ziel-Mittel-Argumentationen (s.o. Kap. 3.4.), daß das jeweilige Optimierungsverfahren auf Unterziel-Ebene möglichst viel der oberzielführenden und keine oberzielzerstörende Dynamik impliziert, dann hat man – wegen der in den meisten Fällen (noch) fehlenden empirischen Begründung – zwar keine Sicherheit über das, was man positiv an Richtigem tun sollte, aber man kann doch davon ausgehen, daß man zumindest irreversible Gegenstandsreduktionismen vermeidet.

Für die Bereitstellung von Explizierungshilfen bedeutet das: Unter den herausgearbeiteten Zielmerkmalen (1.) vorhandenes Grundlagenwissen auf seinen Anregungsgehalt zu prüfen und im positiven Fall heuristisch im Sinne einer theoretisch-empirischen Fundierung zu nutzen, (2.) vorhandene technologische Regeln auf deren Zielführung hin zu inspizieren und bei positiver Einschätzung der Merkmalsübereinstimmung zu übernehmen oder (3.), wenn nötig und möglich, zielführend zu modifizieren und schließlich (4.) programmeleitet neue Techniken zu entwickeln.

Mit dieser Heuristik ist die Technologie-Gewinnung von drei zentral vitiösen Problemen (s. o.) entlastet:

- insgesamt Theoriegeleitetheit verlangen zu müssen, was aufgrund der Theoriedefizite einerseits und der Gegenstandskomplexität andererseits nicht zu leisten ist;
- die Anbindung der Technologiegewinnung an wenigstens ein rezentes, kognitionspsychologisches Modell (z.B. an ein Gedächtnismodell) verlangen zu müssen, was u.U. schon wegen der unterschiedlichen Kernannahmen, aber mit Sicherheit wegen der Komplexität des Gegenstandes nur zu unnötigen Reduktionismen führt;

– Operationalisierungs-/Herstellungsanweisungen verlangen zu müssen, die sichern, daß man nur ‚Richtiges‘ tut, was auch nicht zu leisten ist.

Eingehandelt hat man sich dabei allerdings eine Menge konstruktiver Probleme vor allem in Hinblick auf die kreative Entwicklung dialogischer Verfahren, die möglichst individuumzentriert aktuell sichern sollen, daß ein Maximum an Kernannahmenpotential realisiert wird. Wir werden versuchen, davon die (uns bisher) wichtigsten Probleme und Lösungsmöglichkeiten zu skizzieren. Das Ziel-Mittel-Schema dient als Systematisierungsraster, wobei wir uns von der ersten, der voraussetzungslosesten, bis zur umfangreichsten Stufe VI. vorarbeiten. Soweit es uns dabei möglich und sinnvoll erscheint, werden wir von gut bewährten oder zumindest nicht widersprochenen Annahmen als Heuristiken ausgehen und anschließend die daraus herzuleitenden Maßnahmen nennen. Um Redundanzen möglichst zu vermeiden, beschränken wir die Beispielgebung jeweils auf das ‚Voraussetzungs‘-Feld, in dem sie die vergleichsweise meisten Probleme abdeckt.

#### 4.1.5. Unterstützung der: Aktualisierbarkeit von Kognitionen und Explizierungsmotivation für das Aktualisieren (I.)

Das Generierungsschema enthält als Eingangsvoraussetzungen ‚aktualisierbare Kognitionen‘ sowie ‚Explizierungsmotivation‘ als die Bereitschaft, sich mit diesen zu beschäftigen; als Ziel der letzten Rekonstruktionsstufe wird das ‚einsichtsvolle Übernehmen von Argumenten‘ genannt. Diese Spanne impliziert einen intentionalen Bogen, der vom Erkenntnis-Objekt nur gehalten werden kann, wenn es an dem Rekonstruktionsthema selbst schon unmittelbar interessiert ist oder zumindest mittelbar Interesse entwickeln kann (vgl. Ulich 1982). Da Forschungsrealität nicht identisch ist mit Alltagsrealität, ist in der Regel davon auszugehen, daß ‚Bereitschaft‘ aktualisiert werden muß, und zwar im Hinblick auf die Erhebungsziele so weit wie möglich selbst- und so wenig wie möglich fremdbestimmt. Dafür ist die ‚Einstimmung‘ des Erkenntnis-Objekts nötig (Kebeck & Sader 1984, 229), in der – den Ergebnissen zur selbstbestimmten Zielverfolgung entsprechend (vgl. Scheele 1980; 1981) – so viel über Forschungszweck, Thema der dialogischen Arbeiten, die dialogischen Rollen, den Arbeitsumfang und die erwartbare Bedeutsamkeit für den Dialogpartner informiert und gegebenenfalls ausgetauscht wird, daß dieser sich mit möglichst realistischen Erwartungen dafür (oder dagegen) entscheiden kann: mitzumachen. Die formale Ausgestaltung ist in erster Linie den Bedürfnissen des Erkenntnis-Objekts anzupassen. Nach unseren Erfahrungen läßt sich eine solche bedürfnisangepaßte Einstimmung am leichtesten über Gespräche realisieren, an deren arbeitsbezogenen Inhalt zu Beginn der folgenden Sitzung vom Interviewer zusammenfassend erinnert werden sollte. Über notwendige Häufigkeit und Intensität solcher Metakommunikation ist von Fall zu Fall zu entscheiden.

Sie sollte im Prinzip immer dann einsetzen, wenn für den Interviewer empathisch vorausschaubar oder sichtbar ist, daß aktualisierungsstörende Belastungen auftreten — also nicht nur den Arbeitsdialog einleiten, sondern auch begleiten —, und erst ausgesetzt werden, nachdem ein Konsens über die Handhabbarkeit der Belastungen hergestellt wurde (s.u. III.: Verbalisierungs-Motivation für das Gleichberechtigt-Sein).

Ob man in der Einstimmung vor der ersten Arbeitssitzung schon explizite Aktualisierungsanregungen und -instruktionen gibt, wie z.B. über bestimmte Inhalte ‚nachzudenken‘, Ereignisse ‚zu beachten‘, zu ‚erinnern‘, konkrete Beispiele zu ‚finden‘ etc., ist ebenfalls kasuistisch nach der generellen Regel ‚so viel Explizierungsunterstützung wie nötig, so wenig Belastung wie möglich‘ zu entscheiden (vgl. u.a. Brückerhoff 1982; Wahl et al. 1983). Denn selbstverständlich ist mit diesen Vorgaben nicht auszuschließen, daß der sich einstimmende zukünftige Dialogpartner mehr ‚aktualisiert‘, z.B. durch Introspektion, durch aktives Einholen von Informationen etc., als er selbst verarbeiten kann. Darin liegt eine Überforderungsgefahr für das Erkenntnis-Objekt, die es mit dem Einsatz der Metakommunikation so klein wie möglich zu halten gilt. Diesem Problem nachgeordnet ist die Frage, ob eine solche, vom Forscher weitgehend unkontrollierbare Aktualisierung grundsätzlich methodologisch-methodisch verantwortbar ist. Sie ist (oben) bereits positiv beantwortet worden mit der inhaltlich begründeten Entthronisierung des Primats der Nicht-Veränderung des Erkenntnis-Objekts und der Inthronisierung des Primats der rationalen Veränderbarkeit als regulativer Zielidee auch forschungspraktischen Handelns (s. Kap. 3.4.; 4.1.3.). Wie man konstruktiv mit dem Problem umgehen kann, daß der Interviewpartner durch eine elaboriertere Aktualisierung selbst-verarbeitbarer Wissensbestände u.U. mehr anbietet, als ihm ‚genuin‘, sozusagen aus dem Stand, gegeben wäre, wird unter II.: Verbalisierungs-Fähigkeit für das Kommunizieren und IV.: Argumentations-Fähigkeit für das argumentative Verständigen diskutiert.

Die Techniken, die uns brauchbar scheinen, um eine Explizierung der aktualisierbaren Kognitionen im Sinne des Rekonstruktionsoberziels systematisch zu unterstützen, sind am stärksten mit gedächtnispsychologischen Untersuchungsergebnissen zur Validitätsmaximierung verbunden (vgl. Ericsson & Simon 1981). Danach können sowohl die realitätsadäquate interne Repräsentation (in bezug auf die relevanten Merkmale des abzubildenden Phänomens) als auch die sie induzierende (Selbst-)Aufmerksamkeit als notwendige Bedingungen für einen validen Selbstbericht gelten, d.h. für eine immanent und transzendent veridikale Selbstauskunft im Sinn von Kap. 3.4. (vgl. dazu den kritischen Forschungsüberblick von Drinkmann 1986 zum ‚Güte‘-Anstieg von Selbstberichten unter erhöhter Selbst-Aufmerksamkeit; s.u. zur präskriptiven Dimension von Selbst-Aufmerksamkeit: V. und VI.). Berichte über abstrakteres, generelleres Selbstwissen (z.B. ‚Einstellungen‘) sind auf der Basis entsprechender Realitätserfahrungen prognostisch valider als ohne diese (o.c., 46). Diese Ergebnisse enthalten für die Anwendung auf die Aktualisierung zwei zu



verbindende Aspekte: die Selbst-Aufmerksamkeit und die konkrete Subjektivierung der (vom Forscher) vorgegebenen Thematik. Versucht man, die eingangs induzierte Selbst-Aufmerksamkeit (s.u.) primär über das steigende Sach-/Selbst-Interesse zu sichern, gilt es Maßnahmen zu finden, die die Subjektivierung fördern. Dafür existieren inzwischen etliche Verfahren, die sich akzentuierend nach der jeweils angezielten Theorien-Reichweite ordnen lassen:

Bei Subjektiven Theorien kurzer Reichweite, die vor allem von eigenen Handlungen (z.B. des Lehrers im Unterricht) ausgehen, ist es u.E. die Sequenz ‚ungelenkte Introspektion‘, ‚Erinnern thematisch auffälliger Episoden‘ und schließlich die ‚Konzentration auf typische Situations- und Handlungsmerkmale‘, die eine zunehmende Subjektivierung bei gleichzeitiger Konkretisierung der Inhalte begünstigt (Wahl et al. 1983). Sie wiederum läßt sich unterstützen durch gleichzeitig bzw. nachträglich erstellte Dokumente, z.B. in Form von schriftlichen Protokollen, Ton- und Bildaufzeichnungen thematisch relevanter Episoden (vgl. u.a. Wahl et al. 1983, 63ff.). Da die Rekonstruktion Subjektiver Theorien kurzer Reichweite im allgemeinen auch die Grenzziehung zwischen gerade noch und gerade nicht mehr aktualisierbaren Argumentationsstrukturen leisten muß (s.o. Kap. 3), sind Dokumentationsformen umso brauchbarer, je mehr sie an unselegierter Information festhalten können, ohne daß das Dokumentieren selbst zusätzliche Aufmerksamkeit, Interpretationsleistungen etc. vom Subjektiven Theoretiker erfordert. Will man die Informationen zusätzlich für die anstehende Erarbeitung einer gemeinsamen (auch und gerade Beobachtungs-)Sprache zwischen Erkenntnis-Objekt und Erkenntnis-Subjekt verwenden (s.u. II.: Kommunizieren), ist es darüber hinaus sinnvoll, Dokumentationsformen zu wählen, die, soweit wie möglich, unbelastet sind von Kategorisierungsleistungen des objektiven Theoretikers. Zum augenblicklichen Zeitpunkt der technischen Entwicklung sind von daher Tonband- und Videoaufnahmen als besonders brauchbar einzuschätzen.

Für das Erinnern ‚typischer Situations- und Handlungsmerkmale‘ lassen sich außerdem Verfahren einsetzen, die auf ein symbolisches Nach-Empfinden, -Erleben und -Vollziehen abzielen. Sie reichen von Instruktionen zur sensorischen Imagination, über Anleitungen zu szenischen Vorstellungen bis hin zur Organisation von Rollenspielen (vgl. u.a. Huber & Mandl 1982; Kebeck & Sader 1984; Sader 1986). Welche dieser zuletzt genannten Erinnerungshilfen bzw. Verfahrenskombinationen am effizientesten sind, ist indikationstechnologisch noch nicht zu beantworten. Festzuhalten ist allerdings, daß es unter der hier thematischen Perspektive der Theorie(n)rekonstruktion nicht darauf ankommt, daß umfassend – und schon gar nicht von Anfang an vollständig – aktualisiert wird. Wichtiger ist vielmehr, daß im Zuge der Rekonstruktionsarbeit so ökonomisch wie möglich (Handlungs-)Relevantes erinnert wird. Was als (handlungs-)relevant angesehen werden soll, hat das Erkenntnis-Objekt während des Rekonstruktionsprozesses durchaus reversibel, am Ende der Rekonstruktionsarbeit allerdings endgültig zu entscheiden. Das heißt – einer auf A-Reflexivität ausgerichteten Kognitionserfassung behavioristischer Provenienz

diametral entgegengesetzt – (1.), daß Aktualisierungsphasen und entsprechende Unterstützungen nach Bedarf immer wieder eingesetzt werden können, und (2.), daß theoretisch zumindest die Möglichkeit besteht, mit dem Erkenntnis-Objekt gemeinsam herauszufinden, wann welche Aktualisierungsunterstützung einsetzen soll.

Für Subjektive Theorien mittlerer Reichweite, die im Unterschied zu denen kurzer Reichweite mehrere Erklärungsschritte umfassen (s.o. Kap. 3.2.), sind die Aktualisierungshilfen insgesamt ‚kognitiver‘ anzusetzen – nicht zuletzt, um mit der zu erreichenden Aspekthülle zurechtzukommen. Nach unserer Erfahrung lassen sie sich mit der Erfassung der thematischen Inhalte sogar direkt verbinden, indem man Erhebungsinstrumente, z.B. halb-standardisierte Interview-Leitfäden, gemäß der methodologischen Anforderung einer möglichst weitgehend zu realisierenden Subjekt-Subjekt-Relation konstruiert und durchführt (Scheele & Groeben 1984; 1988). Dazu gehört zum einen als Schutz gegen Überforderung, daß man (im Unterschied zu Subjektiven Theorien kurzer Reichweite) nicht unmittelbar an konkreten Handlungen ansetzt, sondern die eher generellen Erklärungskonzepte in relativ strukturiertem Vorgehen thematisiert; und zum anderen als Schutz gegen Unterforderung, daß der Interviewpartner jeweils zuerst gebeten wird, seine Wissenbestände ohne weitere Unterstützung zu aktualisieren, und daß erst, wenn er sich dazu außerstande sieht, zusätzliche Aktualisierungshilfen eingeführt werden. Scheele & Groeben (1984) haben dafür eine Interviewform vorgeschlagen, die unter Rückgriff auf konkretisierende Beispiele Fragen auf drei unterschiedlichen Anregungsniveaus vorsieht. Es sind nacheinander hypothesen-ungerichtete, hypothesen-gerichtete und sogenannte Stör-Fragen zu stellen. Die hypothesen-ungerichteten Fragen sollen dem Interviewpartner die Möglichkeit geben, sein Wissen zum thematischen Gegenstand unmittelbar zu aktualisieren.

Hypothesen-ungerichtet sind daher Fragen, die völlig offen Definitionen, Ziel-, Erklärungs- und Wirkkonzepte der Subjektiven Theorie thematisieren, wie z.B. ‚Was verstehen Sie unter (Ironie)?‘, ‚Was wird mit (Ironie) bezweckt?‘, ‚Wodurch kommt (Ironie) zustande?‘, ‚Was sind die Wirkungen, die Effekte von (Ironie)?‘

Die hypothesen-gerichteten Fragen thematisieren – im Unterschied zu diesen offenen Fragen – Aspekte, die aus wissenschaftlichen Ansätzen zum betreffenden Gegenstand gewonnen wurden. Es ist dem Interviewpartner ausdrücklich freizustellen, ob er sie seiner Theorie entsprechend aufnehmen oder kontrovers diskutieren oder sogar ganz ablehnen will. Die sogenannten Stör-Fragen dienen darüber hinausführend dazu, den Subjektiven Theoretiker mit alternativen, konkurrierenden Aussagen zu konfrontieren. Sie sollen ihn sozusagen ‚zwingen‘, die eigenen Festlegungen und Explikationen noch einmal kritisch zu reflektieren, um sie dann entweder zu bestätigen oder zu erweitern, gegebenenfalls auch einzugrenzen (s. zur Entwicklung und Anwendung dieser ‚Konfrontationstechnik‘: Wahl 1976; Wahl et al. 1979; 1983; Beispiel unten in 4.1.6.).

Der geforderten Subjekt-Subjekt-Relation entsprechend wird unter den jeweiligen Analyse-Aspekten (z.B. ‚Definition‘, ‚Ursachen‘, ‚Wirkungen‘: s.u. IV.: Argumentations-Fähigkeit für das argumentative Verständigen) nach Möglichkeit mit hypothesen-ungerichteten Fragen begonnen. Ist es dem Interviewpartner unter einer solchen offenen Frage nicht möglich, Wissen zu aktualisieren, so sollte er dies ohne Schwierigkeit mitteilen können. Es werden ihm dann über (seine eigenen oder vom Interviewer eingeführte) Beispiele und die hypothesen-gerichteten Fragen gezieltere Anregungsfaktoren und Hypothesenmöglichkeiten angeboten, um ihm den Zugang zu seinen Wissensinhalten bzw. das Ausfüllen seines Subjektiven Theorierahmens weiter zu erleichtern. Erst am Schluß einer solchen aktualisierenden Explizierungssequenz sind die entsprechenden Stör-Fragen zu stellen. Unerläßliche Voraussetzung für die Anwendung dieser psychisch belastenden Konfrontationstechnik ist allerdings, daß der Interviewpartner verstanden und akzeptiert hat, daß damit sein Explizierungspotential gestärkt und nicht etwa seine Demoralisierung betrieben werden soll.

Mit Subjektiven Theorien größerer Reichweite haben wir selbst noch keine forschungspraktischen Erfahrungen gemacht, um konkrete Aktualisierungsmaßnahmen benennen zu können. Grundsätzlich bietet es sich u.E. jedoch an, die Aktualisierungsstrategien für Subjektive Theorien kurzer und mittlerer Reichweite zu verbinden. Allerdings scheinen uns Modifikationen nötig, damit die Rekonstruktion insgesamt für die Beteiligten handhabbar bleibt. Dazu gehört mit Sicherheit, daß die semantischen Einheiten (die zu rekonstruierenden Konzepte) auf weit höherem Komplexitäts- und Abstraktionsniveau angesetzt werden als für eine Theorie mittlerer Reichweite. Die konkretisierende Subjektivierung ist dann vermutlich am ehesten dadurch zu erreichen, daß man von Handlungsbeispielen (z.B. in Form schriftlicher Schilderungen: vgl. Bierhoff-Alfermann & Bierhoff 1978 oder Videoszenen: vgl. Ramseier 1977) ausgeht und diese dann in einem vergleichsweise unstrukturierten Interview hinsichtlich der Subjektiven Erklärungen aufarbeitet, indem man die unterschiedlichsten Aktualisierungstechniken je nach Bedarf variabel nutzt (vgl. Hron 1982).

Konstruktive Probleme für die Aktualisierung ergeben sich danach u.E. vor allem aus der Suche nach systematischen Verfahren, um (wenn nötig)

- die Bereitschaft des Erkenntnis-Objekts zu aktivieren, sich im Rahmen von Forschung (begründeterweise) als Subjektiver Theoretiker zu engagieren,
- Selbst-Aufmerksamkeit in optimal zielführender Weise zu induzieren,
- handlungs- und erlebensrelevante Subjektivierungen des systematischen Gegenstandes zu ermöglichen
- und schließlich Metakommunikation als prozeßbegleitende Kommunikation zu konstituieren.

#### 4.1.6. Unterstützung der: Verbalisierungs-Fähigkeit für das Kommunizieren (II.) und Verbalisierungs-Motivation für das Gleichberechtigt-Sein (III.)

Aktualisierte Kognitionsstrukturen müssen verbalisiert werden, um Gegenstand dialogischen Verstehens (in der hier skizzierten Form) zwischen Forscher und Erforschem zu werden. Nach der ‚Aktualisierung‘ wurde deswegen die ‚Verbalisierungs-Fähigkeit‘ als zentrale Voraussetzung für das ‚Kommunizieren‘ in Stufe II. des Ziel-Mittel-Schemas angesetzt; wobei das Konstrukt ‚Verbalisierungs-Fähigkeit‘ in diesem Zusammenhang (mindestens) drei Sprecherkompetenzen auf untereinander verbundenen Funktionsebenen von Sprache bezeichnen soll: ‚Verbalisierungs-Fähigkeit‘ meint zunächst einmal, daß der Subjektive Theoretiker kognitiv in der Lage ist, seine aktualisierten Kognitionen in Sprache zu ‚übersetzen‘. Realistischerweise ist jedoch nicht anzunehmen, daß die Übersetzungsarbeit in der Regel auf Anhieb, also quasi automatisch, gelingt. In Hinblick auf brauchbare Explizierungshilfen ist es deswegen sinnvoll, vom Gegenteil auszugehen, d.h. die Übersetzungsarbeit als eine Sequenz von Problemlöseschritten unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade (s. zum ‚Problemlösen als Informationsverarbeitung‘: Dörner 1979) zu betrachten, mit denen der Subjektive Theoretiker mehr oder weniger mühsam sprachlich adäquate Abbildungen seiner Wissensbestände zu erreichen versucht. Dabei kann Sprachfindung ihrerseits durchaus auch zu Veränderungen der Wissensbestände führen. Im Optimalfall kommt es auf diese Weise dazu, daß sich Implizitäten von Wissensinhalten auflösen und der Zugang zum eigenen Wissen freier wird. In diesem Sinn umfaßt das Konstrukt ‚Verbalisierungs-Fähigkeit‘ außerdem die Kompetenz, Implizitäten eigener Wissensinhalte mit Hilfe von Sprache zu überwinden. Als dritter Aspekt kommt hinzu, daß der Subjektive Theoretiker in der Lage sein muß, mit dem Forscher über seine sprachlich manifest gewordenen Kognitionen zu reden, d.h. also die Kompetenz, sich metasprachlich zu verständigen.

Diese drei Bereiche sprachlicher Kompetenz problemlösebegleitend zu unterstützen, fällt u.E. umso leichter, je stärker der Interviewpartner für eine gleichberechtigte, d.h. gleichberechtigt-argumentative Verständigung (s.o. 4.1.3.) motiviert ist. Die enge Verzahnung von ‚Verbalisierungs-Fähigkeit‘ (Stufe II.) und ‚Verbalisierungs-Motivation‘ (Stufe III.) wird deutlich, wenn man sich klarmacht, daß die kognitiven Kompetenzen nicht notwendigerweise zielkohärent eingesetzt zu werden brauchen, sondern dies vermutlich eben nur bzw. umso eher der Fall ist, wenn eine entsprechende Verbalisations-Motivation vorliegt; andererseits kann der erfolgreiche Einsatz der Verbalisierungskompetenzen durchaus auch zu einer Stärkung der Verbalisations-Motivation führen. Entsprechend haben die hier jeweils zu thematisierenden Unterstützungstechniken auf eine solche positive Verschränkung abzu zielen; der Übersicht halber sollen jedoch akzentuierend zunächst die kognitiven Probleme und Lösungsmöglichkeiten unter dem Ziel ‚Kommunizieren‘ und danach die motivationalen unter dem Ziel ‚Gleichberechtigt-Sein‘ beschrieben werden.

Unmittelbare Zielvorgabe für die systematische Unterstützung der ‚Verbalisierungs-Fähigkeit‘ ist, daß sich Forscher und Erforschter eine gemeinsame Objekt-Sprache schaffen müssen. Sie muß brauchbar sein, um antagonistische Anforderungen auf den unterschiedlichsten Ebenen aussöhnen zu können. Der basalste Konflikt besteht u.E. darin, daß die Sprache einerseits die Innensicht (des Erforschten: s.o. 4.1.1) in ihren relevanten Merkmalen so adäquat wie möglich abbilden und dabei andererseits deren Vergleichbarkeit mit anderen Innensichten nicht unmöglich machen, also gleichzeitig Subjektivierungs- und Objektivierungs-, Individualisierungs- und Anpassungs-, idiographische und nomothetische Ansprüche erfüllen sollte. Eine weiterführende Aufhebung dieser Gegenläufigkeiten kann selbstverständlich nicht darin bestehen, daß man sich für einen Sprach-Imperialismus der einen oder anderen Seite entscheidet; d.h. es macht weder Sinn, die subjektivierende Sprache des Erkenntnis-Objekts noch die objektivierende Sprache des Erkenntnis-Subjekts als herrschendes und jeweils vom Sprachfremden zu übernehmendes Sprachspiel einzuführen (s.u. IV.). Eine Aussöhnung ist u.E. vielmehr dadurch zu erreichen, daß man von der Sprache des Subjektiven Theoretikers ausgehend mit ihm gemeinsam die für ihn noch zulässige Objektivierung betreibt (vgl. Groeben 1986, 121 ff.).

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß die thematisch werdenden Wissensbestände nicht nur in Hinblick auf die Inhalte, sondern auch in bezug auf die sie verbindende (quasi-)theoretische Struktur auszufalten sind. Für beide Ebenen gleichzeitig Objektivierungsarbeit zu verlangen, bedeutet u.E. in aller Regel eine nicht mehr kompensierbare und damit gegenstandsverfehlende Überforderung (selbst für die Generierung der objektiven Theorien geht man im allgemeinen von einer menschennotwendigen Trennung der beiden Explikationsfunktionen aus!). Um einer solchen gegenstandsverfehlenden Dynamik entgegenzuwirken, ist es u.E. notwendig, die Trennung von Inhalts-Explikation und Struktur-Rekonstruktion zu fordern. Methodisch heißt das: Für die Inhalts-Explikation einerseits und die Struktur-Rekonstruktion andererseits sind je gesonderte Erhebungsphasen und spezifische Erhebungstechniken anzusetzen (vgl. Scheele & Groeben 1988). Daraus ergibt sich als eine erste praktische Konsequenz: Das Erkenntnis-Subjekt hat innerhalb des von ihm theoretisch begründeten und praktisch festgelegten Untersuchungsrahmens dafür Sorge zu tragen, daß das Erkenntnis-Objekt zunächst eine möglichst umfassende Explikation der ihm bedeutsamen semantischen (inhaltlichen) Gegenstandsmerkmale leistet (vgl. Kebeck & Sader 1984). Erst danach ist deren implizite Struktur zu explizieren (s.u. IV.). Unabhängig von der Theorien-Reichweite sollten dafür jeweils nur solche Verfahren eingesetzt werden, die eine Konfundierung von Inhalts- und Struktur-Explikation weitestgehend ausschließen und es erlauben, ein explizites Konsens-Verfahren hinsichtlich der Theorie-Struktur anzuschließen.

Die jeweilige Ausgestaltung der Erhebungsphasen richtet sich dann im wesentlichen nach dem Rekonstruktionsgegenstand. Für eine gemeinsame systematische, sprachliche Objektivierung der Wissensbestände ergeben sich u.E.

als erstes unterschiedliche Sequenzierungsnotwendigkeiten aus den verschiedenen Theorie-Reichweiten. Mit dem Ziel z.B., direkt handlungsleitende Subjektive Theorien kurzer Reichweite mit vergleichsweise genereller Geltungsbreite zu rekonstruieren, sind für die inhaltliche Explikation voraussichtlich weit mehr Teilschritte nötig als bei Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite: Das heißt: Der Sequenzierungsgrad sollte dem Abstraktionsgrad der zu rekonstruierenden Theorie folgen (also für Theorien kurzer Reichweite: großer Auflösungsgrad, hoher Sequenzierungsgrad), wobei für eine Theorie größerer Reichweite u.E. nacheinander unterschiedliche Grade der Sequenzierung zu realisieren sind (s.o. I.). Dieses Nacheinander der unterschiedlichen Sequenzierungsdichte ist nach unserer Erfahrung auch nützlich, wenn es darum geht, Mischformen von Theorien kurzer und mittlerer Reichweite zu rekonstruieren (z.B. für Bereiche subjektiv empfundener gestörter Handlungsleitung).

#### Zwei Beispiele:

Das Rekonstruktionsziel von Wahl et al. (1983) bestand in prognosesicheren Subjektiven Theorien von Lehrern über eigenes rasches Reagieren in auffälligen Unterrichtsepisoden (das sind hier: ‚Schüler leistet auffällig‘ und ‚Schüler stört auffällig‘, d.h. ‚Leistungs- und ‚Störungs‘-Episoden; s.o. Kap. 3.2.). Um dabei von einer möglichst vollständigen inhaltlichen Explikation der für den Lehrer handlungsrelevanten Kategorisierung ausgehen zu können, realisieren die Autoren eine Verständigungssequenz über vier (Teil-)Schritte: (1) Der Lehrer bezeichnet dem Forscher, was er unter ‚auffälliger Leistung/Störung‘ versteht anhand vom Forscher präsentierter, noch gut erinnerbarer Unterrichtsepisoden; (2) er verbalisiert die ihm unmittelbar aktualisierbaren handlungssteuernden vs. nachträglich handlungsinterpretierenden Kognitionen zum ausgewählten Material (‚ungelenkte Introspektion‘); (3) er expliziert seine aktualisierten Wissensbestände unter den vom Forscher vorgegebenen Handlungskategorien: Situationsmerkmale, Handlungen, Handlungsziele, Handlungsergebnisse, Ursachen und Ergebnisfolgen (‚gelenkte Introspektion‘ mit Hilfe eines ‚Strukturierten Dialogs‘); (4) er prüft die ihm vom Forscher vorgelegte inhaltsanalytische Zusammenfassung seiner zu jeweils einzelnen Episoden explizierten Wissensbestände. Jeder dieser vier Schritte schließt ab mit einem dialogisch herbeigeführten Konsens (Wahl et al. 1983, 40ff.). Erst nachdem auf diese Weise die Kognitionsinhalte aktualisiert, expliziert und präzisiert worden sind, beginnt die ebenfalls stark sequenzierte Rekonstruktion der Theorie-Struktur kurzer Reichweite (s.u. IV.).

Das Rekonstruktionsziel von Groeben & Scheele (1984) bezog sich dagegen auf rekonstruktionsvalide Subjektive Theorien mittlerer Reichweite zur Produktion und Rezeption von Ironie. Das Forschungsinteresse der Autoren bestand darin, das Heuristikpotential, das sie im Alltagswissen von normalen, aber an Ironie besonders interessierten Sprachbenutzern vermuteten, für die Generierung einer objektiven Ironie-Theorie möglichst effektiv auszuschöpfen. Der dazu entwickelte halb-standardisierte Interviewleitfaden (Scheele & Groeben 1979/1984) enthält parallel zur oben skizzierten Erhebungssequenz für Subjektive Theorien kurzer Reichweite vergleichbare Anregungs- und Explizierungshilfen, aber auf höherem Abstraktionsniveau, d.h. mit geringerem Auflösungs- und Sequenzierungsgrad: Ausgangspunkt sind ebenfalls die unmittelbar aktualisierbaren Kognitionsinhalte, die über die offenen (hypothesen-ungerich-

teten) Fragen abgefragt werden; die handlungstheoretisch orientierte Inhaltsexplikation wird durch die hypothesengerichtete Befragung und die sogenannten Stör-Fragen sukzessive intensiviert (s.o. I.). Nach dem Interview extrahiert der Forscher daraus die seiner Meinung nach wichtigsten Konzepte, und der Interviewpartner entscheidet über deren inhaltliche Adäquanz; gegebenenfalls sondert er Konzepte aus, formuliert alte um oder fügt neue ein. Danach beginnt die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien-Struktur mittlerer Reichweite mit abschließendem Dialog-Konsens.

Bei komplexen Subjektiven Theorien, für die man einen hohen Implizitätsgrad unterstellt, ist es u.U. sinnvoll, zusätzlich innerhalb der einzelnen Teilschritte zu differenzieren. Z.B. lassen Wahl et al. (1983) den Lehrer seine Kognitionsinhalte zwar nacheinander zu mehreren, aber jeweils nur zu einer konkreten Unterrichtsepisode explizieren, um so Kognitionsinterferenzen vor allem in Richtung auf vorschnelle, implizitätssteigernde Inferenzen zu minimieren. Eckert (1981) hat die von Scheele & Groeben (1979/1984) vorgeschlagene Sequenzierung (eine Interview- und eine Rekonstruktionssitzung, letztere eingeleitet durch den Konsens über die Inhalte) für die Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite dahingehend modifiziert, daß sie eine eigene Sitzung für den Konsens über die von ihr aus dem Interview extrahierten Konzepte einführt. Sie begründet die zusätzliche Unterstützungsmaßnahme im Sinne der Objektivierungsmaxime damit, daß der Subjektive Theoretiker im Hinblick auf Expliztheit, Präzision, Nicht-Vagheit etc. seiner inhaltlichen Konzepte einerseits und Begriffsverwendungen andererseits nicht so geübt ist wie der Interviewer als Forscher (Eckert 1981, 53).

Dieses Maßnahmenbündel mit der Trennung von Inhalts- und Strukturexplication, der sequenzierten, sukzessiv ansteigenden Explizierungsdynamik unter Bedingungen konkreter Subjektivierung sowie den Möglichkeiten einer komplexitätsangemessenen Differenzierung der einzelnen Erhebungsphasen und der Notwendigkeit zum Dialog-Konsens scheint uns grundsätzlich geeignet, Verzerrungsdynamiken konstruktiv anzugehen, die z.T. durchaus auf das Außergewöhnliche der Untersuchungssituation und deren implizite Antagonismen zurückzuführen sind. Es wirkt u.E. aussöhnend gegen Tendenzen zum vorschnellen Kategorisieren und Schließen der Konzepte einerseits und gegen ‚ideenflüchtiges‘ Assoziieren andererseits sowie gegen situationsunabhängiges, weitgehend handlungsunverbindliches Reflektieren wie auch konkretistisches Narrativieren (vgl. zu entsprechenden Beeinträchtigungsbefürchtungen: u.a. Hopf 1978; Kebeck & Sader 1984; Scheele & Groeben 1988; Wahl et al. 1983).

Eingebettet in diese konstruktive Lösungsperspektive sind auch spezifischere Probleme suboptimaler ‚Verbalisierungsfähigkeit‘ im Hinblick auf ‚Übersetzungsarbeit‘, ‚Implizitätsüberwindung‘ und ‚metasprachliche Verständigung‘ (s.o.) praktisch anzugehen. Dazu gehören unserer Erfahrung nach in der Regel die Suche nach angemessenen Verbalisierungen, das Aufbrechen impliziter Bezugssysteme und schließlich die Belastungen, die durch ungewolltes, aber auch intendiertes ‚störendes‘ Befragen zustande kommen:

– Die Suche nach Verbalisierungen, die das, was man eigentlich sagen möchte, angemessen repräsentieren, ist für die traditionelle Befragungstechnologie insofern kein Problem, als sie darin weitgehend abgeschafft ist. Das manifestiert sich u.a. in Instruktionen, die den Probanden auffordern, Fragen möglichst ‚spontan‘, ‚schnell‘, ‚zügig‘, ‚möglichst ohne viel nachzudenken‘ etc. zu beantworten. Techniken, die Übersetzungsarbeit unterstützen, sind von dort also kaum zu erwarten. Der Technologiepool der Angewandten Psychologie, insbesondere der Klinischen Psychologie, scheint uns als Bezugsquelle gerade wegen seiner therapeutischen Zielrichtung nur bedingt, und wenn, dann vor allem für die Ausgestaltung der Metakommunikation geeignet (s.u. VI.: Explikations-Vertrauen und Sinn-Motivation für das einsichtsvolle Übernehmen von Argumenten). So sind wir auch hier vorläufig auf ‚lediglich‘ praktisch (noch nicht empirisch systematisch) begründete Empfehlungen angewiesen. Kebeck & Sader (1984) raten in diesem Sinn, Verbalisierungsschwierigkeiten als generelles Problem schon zu Beginn der gemeinsamen Arbeit zu thematisieren und darüber hinaus den Interviewpartner bei Bedarf akzeptierend aufzufordern, ‚sich Zeit zu nehmen‘, ‚sich noch einmal in die Situation hineinzusetzen‘ sowie:

“– vorläufige Formulierungen ausdrücklich zuzulassen  
 – ungeordnete Bruchstücke oder Teilaspekte der Phänomene vorab herauszugreifen  
 – uns mitzuteilen, wie nahe oder wie fern seine Aussage dem ist, was er eigentlich sagen wollte, aber zum Beispiel wegen der Armut unserer Sprache nicht ausdrücken konnte.“ (Kebeck & Sader 1984, 227)

– Die Übersetzungsarbeit läßt sich in Anlehnung an klientenzentrierte Gesprächsführung zusätzlich durch strukturierende Feedbacks unterstützen. Wahl et al. (1983) versuchen mit „anteilnehmenden Rückformulierungen“, in denen der Interviewer die Aussage des Interviewpartners zusammenfassend wiedergibt, Präzisierungshilfen zu geben, die, wie das nachfolgende Beispiel zeigen soll, gleichzeitig auf einen Implizitätsabbau abzielen:

Beispiel: ‚Auffällige Störung‘: Der Lehrer „sagt: Seid bitte so leise wie ... wie vorher!“ Im nachfolgenden „Strukturierten Dialog“ beschreibt er, daß er schon beim Aussprechen des Satzes mit dem Satz sehr unzufrieden war. ... Der Interviewer möchte nun genauer wissen, was ihn unzufrieden machte. Der Lehrer kommt jetzt beim Auskunftgeben in Schwierigkeiten. Der Begriff „unzufrieden“ trifft nämlich *nicht genau* seine Selbstbewertung. Er ersetzt ihn deshalb durch: „Den Satz fand ich blöd!“ Als der Interviewer ihm dies rückformuliert, kann sich der Lehrer hiermit auch nicht voll identifizieren und versucht zu umschreiben: „Blöd heißt, ich verhalte mich wie ein typischer Lehrer, ich sage typische Lehrersätze.“ Bei der weiteren rückformulierenden Tätigkeit expliziert er weiter: „Unter ‚blöd‘ verstehe ich, daß ein Lehrer seine Schüler auf etwas verpflichtet, nämlich so ruhig zu sein, wie zuvor. Damit erpreßt er die Schüler!“ Auch wenn sich im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigt, daß der Lehrer nicht explizit gedacht hat, er würde die Schüler ‚erpres-



sen', so wird doch durch die rückformulierende Tätigkeit deutlicher, wie der Eindruck der Unzufriedenheit zu verstehen ist und beide können sich auf einen gemeinsamen Sinn einigen.“ (Wahl et al. 1983, 52)

Implizitäten im Hinblick auf explizierbare Bezugssysteme lassen sich aber auch direkt angehen. Kebeck & Sader schlagen dazu folgende Möglichkeiten vor:

- den Sachverhalt als solchen zu thematisieren und als solchen zu erfragen ...
- ipsative Vergleiche zu erbitten: auf die Aussage: „ich war daraufhin ganz wahnsinnig aufgeregt“, kann man den Versuchsteilnehmer auffordern, das Maß des Aufgeregtheits mit anderen erlebten Situationen zu vergleichen.
- Ankerreiz anbieten: zur näheren Kennzeichnung der Aussage: „Ich kann Sabine gut leiden“, kann man nach den entsprechenden Vergleichswerten bei anderen Personen fragen. Manchmal wird die zusätzliche Vorgabe einer Skala nützlich sein.“ (1984, 230)

– Obwohl wir meinen, daß schon mit der Maßgabe, von Forscherseite eine möglichst weitreichende Subjekt-Subjekt-Relation einzurichten, in bezug auf das Rekonstruktionsoberziel eigentlich ausreichend zielführend gearbeitet werden kann, müssen doch zusätzlich noch zwei Belastungspotentiale erwähnt werden, die möglichst vermieden bzw. aufgefangen werden sollten:

Beim ersten handelt es sich um nicht-intendiertes Belasten durch empirisch unberechtigte präsupponierende Fragen. Da diese abzugrenzen sind von Suggestivfragen, die im Sinne überredender Manipulation innerhalb eines herrschaftsfreien Dialogs sowieso nicht begründbar sind, ist auf sie in diesem Zusammenhang besonders hinzuweisen: Präsupponierende Fragen sind solche, in denen man ohne vorausgegangene Sachverhaltsabklärung dem Befragten unbeabsichtigt Kognitionsinhalte zu- bzw. abspricht. Solche Unterstellungen führen u.U. zu einem Anwachsen von Implizitäts- und Verzerrungstendenzen und sind von daher möglichst auszuschließen.

Beispiel: Die Erhebung von Subjektiven Theorien verführt offensichtlich dazu, den Interviewpartner als 'Dauerdenker' anzureden; entsprechend lautet die präsupponierende Frage z.B. zu einem bestimmten Handlungsereignis: 'Welche Gedanken gingen Ihnen dabei durch den Kopf?' Diese Denkfigur ist vom Programm hier nicht vorgesehen, denn: Derjenige, dem nichts durch den Kopf ging, kommt durch diese Unterstellung u.U. sozialpsychologisch unter einen Druck, der gegenindiziert ist.

Dieser ‚Kunstfehler‘ hat nichts zu tun mit notwendig belastenden Befragungstechniken, die intendiert sind, um die Explizierung und Präzisierung der Subjektiven Theorien zu stärken. Dazu gehören Konfrontationstechniken wie die bereits erwähnten sogenannten Stör-, aber auch die Trenn-Fragen (Wahl et al. 1983). Mit ‚Trenn‘-Fragen wird der Interviewpartner angehalten, zwischen handlungsdeterminierenden und (nachträglich) handlungsrechtfertigenden Kognitionen zu unterscheiden (s.o.): „Dazu dient die nach jeder Auskunft

stereotyp gestellte Frage, ob das Gesagte *in* oder *nach* der Episode gedacht worden war.“ (Wahl et al. 1983, 53) Durch ‚Stör‘-Fragen wird der Interviewpartner mit inhaltlichen Alternativhypothesen oder sogar mit seinen eigenen Widersprüchen konfrontiert (s.o.):

Beispiel: aus dem halb-standardisierten Interview-Leitfaden zur Erhebung Subjektiver Theorien über Ironie: Nachdem der Interviewpartner die hypothesengerichtete Frage ‚Könnte sich der Ironiker auch in irgendeiner Hinsicht überlegen fühlen? In welcher?‘ positiv beantwortend expliziert hat, wird er mit der Alternativhypothese ‚gestört‘: ‚Gerade Unterlegene werden m.E. häufiger ironisch werden, da Ironie ein Mittel ist, sich zur Wehr zu setzen, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen?‘ (Scheele & Groeben 1984, 15).

Daß solche Konfrontationen den Interviewpartner belasten, steht außer Zweifel. Diese Belastung führt, wenn sie metakommunikativ nicht aufgefangen wird, zu Implizitätsanstiegen und Verzerrungen, also zum genauen Gegenteil von dem, was mit den Konfrontationstechniken angezielt ist. Da diese Techniken u.E. aber in der Regel als Explizierungshilfen unverzichtbar sind, ist die durch sie entstehende Belastung metakommunikativ so abzuspalten, wie sie intendiert ist: als gemeinsame *metasprachliche* Anstrengung von Forscher und Erforschem auf dem Wege zu einer möglichst adäquaten Rekonstruktion der Subjektiven Theorie. Daß es sich dabei auch und gerade für die Forscherseite keineswegs um ein überzogenes Pathos handelt, weiß jeder zu berichten, der bereits in der Forschungspraxis systematisch zu ‚stören‘ versucht hat. Denn: Ausschlaggebend für die damit angezielte Explizierungs- und Präzisierungsdynamik ist, daß die anzubietenden „‚Stör‘-Alternativen in echter theoretischer Konkurrenz zur Behauptung des Interviewpartners stehen; bei nur partieller Konkurrenz und d.h. Vereinbarkeit mit der eigenen These ist zu erwarten, daß der Befragte seine Subjektive Theorie einfach um die vorgeschlagene ‚Stör‘-Möglichkeit erweitert“ und damit möglicherweise rekonstruktionsinadäquat aufschwemmt (Scheele & Groeben 1984, 11; vgl. auch Wahl et al. 1979, 19f.). ‚Daraus folgt, daß die ‚Stör‘-Fragen immer nur alternativ ausgewählt und gestellt werden sollten: jeweils in echter Konkurrenz zu der vom Subjektiven Theoretiker vertretenen Position.‘ (Scheele & Groeben 1984, 11) Diese Konkurrenzen zu generieren, verlangt zu großen Teilen ein nicht unbeträchtliches Maß an objekt-theoretischer Anstrengung vom Forscher. Aber die Zielidee einer möglichst symmetrischen Beziehung zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt rechtfertigt, ja verlangt eine entsprechende Anstrengungsbereitschaft auch auf Forscherseite. Zumal das Erkenntnis-Objekt sicher insgesamt die höhere motivationale Investition in den einzelnen, konkreten Rekonstruktionsprozeß einbringen muß, wobei der Forscher wiederum zu größtmöglicher Hilfestellung verpflichtet ist.

Die Stufe III. des Ziel-Mittel-Schemas enthält diesbezüglich als Problematisierungsheuristik das auf ‚Gleichberechtigt-Sein‘ ausgerichtete Konstrukt ‚Verbalisations-Motivation‘ (s.o.). Damit wird einem Problemaspekt Rechnung getra-

gen, auf den sowohl aus gedächtnispsychologischer Perspektive (Kebeck 1983) als auch aus sprechhandlungsorientierter Sicht (vgl. Groeben & Scheele 1984) aufmerksam gemacht wird; es sind die sozialpsychologischen Merkmale der Erinnerungs- (hier: Erhebungs-) Situation als motivationale Determinanten des Reproduktionsprozesses (s. auch Ulich 1982). Dabei handelt es sich darum, daß nicht nur die subjektive Bedeutsamkeit des Erinnerungsmaterials, sondern u.U. auch die subjektive Bedeutsamkeit der sozialen Situation, in der und für die erinnert wird, einen wesentlichen Einfluß auf das Reproduzieren (Kebeck 1983, 251) und Rekonstruieren haben (Groeben & Scheele 1984). Das heißt, es ist zu berücksichtigen, daß die Erhebungssituation selbst für den Interviewpartner Valenzen besitzt oder erhält, die mit denen des Rekonstruktionsoberziels negativ interferieren können. Denkbar sind dominierende Situationsauffassungen wie beispielsweise die der sozialen (und nicht Sach-) Konkurrenz zwischen Forscher und Erforschem, die der fremdbestimmten Leistungs- und Prüfungsanforderungen statt wie erwünscht der selbstbestimmten Such- und Prüfverpflichtung und dergleichen mehr (vgl. zur Problematik von 'self-image management', 'impression management' etc. u.a. Greenwald 1982). Daraus folgt in Hinblick auf den zu erreichenden Dialog-Konsens: Es ist nicht nur notwendig, Verbalisations-Motivation herzustellen bzw. zu erhalten, sondern darüber hinaus sind potentiell konkurrierende Bedürfnisse der beiden Valenzquellen Erhebungssituation und Erinnerungsmaterial so weit wie möglich zu neutralisieren.

Für dieses primär metakommunikative Problem systematische Hilfe aus der bisherigen Grundlagenforschung zu erwarten, wäre unplausibel; denn die traditionelle Methodenlehre löst Beziehungsprobleme zwischen Forscher und Erforschem in genau entgegengesetzter Richtung, d.h. über Maßnahmen, die A-Symmetrie realisieren. Der Versuch, direkte Lösungen deswegen eher von Alltags- oder Wissenschaftsmodellen mit symmetrischer Beziehungsstruktur abzugreifen, ist aber ebenfalls nicht sinnvoll, weil es sich beim dialogischen Verstehen im Rahmen von Forschung „meist um eine kurzfristige und periphere Beziehung zwischen ‚Fremden‘ handelt“, für die sich sowohl im Alltag (z.B. Freundschafts- oder Ehebeziehung) als auch in der Beratung und Therapie ganz einfach keine brauchbare Entsprechung finden läßt (Ulich 1982, 46). Am nächstliegenden ist dann die Negativ-Folie der Forschungsergebnisse zur ‚Sozialpsychologie des Experiments‘ (Mertens 1975) als Heuristikpotential (s.o. Kap. 3.1). Deren Kritik an der asymmetrischen Beziehungsstruktur zwischen Forscher und Erforschem ist im Hinblick auf die Aspekte von Handlungs- und Erlebensrelevanz der Erhebungssituation für das Erkenntnis-Objekt durch Ergebnisse zur selbstbestimmten Zielverfolgung zu ergänzen (vgl. Scheele 1981). Aus der Kritik an der Asymmetrie scheinen zwei Situationsmerkmale heuristisch besonders fruchtbar: die geringe Transparenz (Ulich 1982) und der Mangel an zu übernehmender Verantwortung (Kebeck 1982a) auf seiten des Erkenntnis-Objekts. Beide Labilisierungsmerkmale tragen vermutlich wesentlich dazu bei, daß der Versuchspartner (dort: die Versuchsperson) diesen

generellen Mangel an sinnvollen Orientierungsmöglichkeiten durch eigene Sinngebungen auszugleichen versucht; dazu gehört etwa, daß er die Versuchssituation seinen Bedürfnissen entsprechend entweder im Sinne einer sogenannten ‚guten‘, forschungsüberzeugten oder ‚ehrlichen‘, gehorsamen bzw. ‚besorgten‘, auf Fremdakzeption angewiesenen oder gar ‚negativistischen‘, forschungsdestruktiven Versuchsperson bewältigt und damit gewollt oder ungewollt zur Invalidierung der Ergebnisse beiträgt (vgl. u. a. Kebeck 1982; Mertens 1975; Ulich 1982). Für die Annäherung an den herrschaftsfreien Diskurs ist die Verwirklichung solcher Sinngebungen zu vermeiden, die durch Herrschaftsstrukturen zustandekommen. Konzediert man dagegen, daß der Forscher in der Regel gegenüber der für den Interviewpartner anstrengenden Prozedur nicht mehr anzubieten hat als sein Forschungsinteresse an der Subjektiven Theorie (s.u. Kap. 6), ohne dem Erkenntnis-Objekt a priori einen vergleichbaren Nutzen gewährleisten zu können, muß man den Objektivierungsprozeß für den Interviewpartner auffassen als: eine selbstbestimmte Handlung zur Erreichung eines selbstbedeutsamen Ziels. Der Bedingungskatalog einer in diesem Rahmen effektiven Handlungssteuerung ist dem ziel-mittel-analytisch aufgearbeiteten Zusammenhang zwischen handlungsbestimmenden Selbstaufforderungen und zielerreichenden Handlungen zu entnehmen (Scheele 1981, 180):

- Die Handlungssteuerung durch zielerreichende Selbstaufforderungen ist umso effektiver, je expliziter sie die zu erreichenden Ziele repräsentieren.
- Sie ist umso effektiver, je logisch-empirisch stringenter und differenzierter die Selbstaufforderungen die Ziel-Mittel-Hierarchie im Sinne einer sequentiellen Strategie der Zielerreichung (implizit/explicit) repräsentieren.
- Im Hinblick auf die zielerreichende Kontrolle (unerwünschter) Nebenfolgen scheinen solche Selbstaufforderungen am effektivsten, die die ‚verführerischen‘ Situationsmerkmale neutralisieren, die langfristig positiven Handlungsfolgen sowie die eigene Kontrollkompetenz akzentuieren.
- Die Handlungssteuerung ist umso effektiver (im Sinn der Ausdauer, der Frustrationstoleranz, der Anstrengungsbereitschaft), je empirisch gehaltvoller die Selbstaufforderungen sind.
- Die Handlungssteuerung ist umso effektiver, je überzeugter der Handelnde von dem Anwendungswissen ist, das sich in den Selbstaufforderungen manifestiert.
- Die Handlungssteuerung ist umso effektiver, je zentraler die Werte sind, die durch den normativen Obersatz (die normativen Obersätze/Ziele) der Selbstaufforderungen repräsentiert werden.

Daraus folgt praktisch: Für eine Verbalisationsmotivation im Sinne einer gleichberechtigt argumentativen Interaktion ist auf der Beziehungsebene mindestens folgendes zu tun:

- Dem Interviewpartner sind die Untersuchungsziele so zu erläutern und deutlich zu machen, daß er sie entscheidungskompetent als selbstbedeutsam akzeptieren bzw. ablehnen kann. Zu dieser Informationsgebung gehören unter dem Ziel einer rational argumentativen Verständigung nicht

nur Beschreibungen des Untersuchungsziels, sondern auch die forschungspragmatischen und persönlichen Begründungen dafür sowie die Aufklärung über den unmittelbar zu erwartenden Nutzen für den Interviewpartner (wie z.B. den des individuellen Rekonstruktionsprodukts; vgl. u.a. Hopf 1978; Kebeck & Sader 1984; Wahl et al. 1983).

- Dem Interviewpartner ist die Erhebungs- und Rekonstruktionsarbeit so darzustellen, daß er entscheiden kann, ob er sie (selbst-)verantwortlich übernehmen will oder nicht. Entsprechend ist das Konzept des gleichberechtigt argumentativen Dialogs mit seinen Rollenzuweisungen verständlich zu machen, mit dem dann auch Sinn und Zweck der Explizierungshilfen – auch und gerade das Konfrontieren – sowie die Rekonstruktionstechniken (s.u. IV.) verstehbar werden (Hopf 1978; Kebeck 1982a; Scheele & Groeben 1988). Für ein rationales Entscheiden und Handeln gehören dazu aber selbstverständlich auch die nötigen Informationen über die absehbaren äußeren Arbeitsbedingungen, wie Ort, Termine, Zeitdauer (2 Stunden sind nach unserer Erfahrung das Maximum, das man Interviewpartnern pro Sitzung zumuten darf), Zeitaufwand insgesamt etc..
- Dem Interviewpartner ist im Hinblick auf (potentielle bzw. eingetretene) Belastungen die Metakommunikation als sinnvolle Coping-Strategie (z.B. durch Instruktion, Beispiele und Modelling) so einsichtig zu machen, daß er sie gegebenenfalls auch nutzen – aber nicht ‚ausnutzen‘ – kann und will. Die Metakommunikation als Bewältigungsmöglichkeit ist natürlich nicht auf die begrenzten Fälle der Konfrontation zu beschränken, sondern im Prinzip auf alle Fälle von Unsicherheit und Verunsicherung anzuwenden.
- Dem Interviewpartner sind die Verpflichtungen und Handlungsfreiräume des dialogischen Verstehens möglichst so ‚vorzuleben‘, daß er sie auch als tatsächlich realisierte und zu realisierende Möglichkeiten begreift. Zu dieser Realisation von Glaubwürdigkeit gehören unter anderem das akzeptierende Zuhören und verstehenwollende Nachfragen, die Akzeption begründeter Entscheidungen, das empathische Initiieren und Unterstützen von Metakommunikation, aber auch das auf Beziehungsebene akzeptierte Durchsetzen von Explizierungshilfen – und als erstes: die Ziel-Mittel-Transparenz (s.o. I.: Aktualisieren).
- Dem Interviewpartner sind konstruktive Feedbacks zu geben über Anstrengungen, die im Sinne des dialogischen Verstehens tauglich sind, bzw. über solche, die es nicht sind. Dazu zählt auch und gerade die solidarische Kritik in Hinblick auf zielinkohärente Selbstdarstellungen (z.B. aus Ermüdung, Profilierungszwang etc.).
- Dem Interviewpartner sind valide Möglichkeiten anzubieten, die Rekonstruktionsthematik über die unmittelbare Nützlichkeit hinaus als selbst-(konzept)relevant zu erfahren. Zu diesen Erfahrungen zählen u.a. der explizite Konsens, eventuell aber auch die Aufklärung über den Nutzen (und die Grenzen) valider Handlungsleitung, bedürfnisintegrierte Handlungskon-

zepte etc.. Das läßt sich selbstverständlich am leichtesten realisieren, wenn man mit Interviewpartnern arbeitet, die als sogenannte Alltagsexperten ein natürliches lebenspraktisches Interesse an ihrem Selbst- und Weltwissen haben. Dieses erst einzurichten, ist nicht Aufgabe des Forschungsinterviews, sondern gehört in den Zuständigkeitsbereich Angewandter Psychologie. Gleichwohl sollte die Erhebung und Rekonstruktion der Subjektiven Theorie die Veränderung des Subjektiven Theoretikers auf seine positiven Möglichkeiten hin nicht hemmen, sondern stützen (s. o. 4.1.3.).

Zusammenfassend ist für die zielkohärente Verschränkung von ‚Verbalisationsfähigkeit‘ und ‚motivation‘ festzuhalten: Die konstruktiven Probleme ergeben sich vor allem aus den Antagonismen von Subjektivierung und Objektivierung, die über die gemeinsam von Forscher und Erforschten zu leistende Erhebungsarbeit ausgesöhnt werden sollen. Das erfordert, wie Bergold & Breuer (1987, 26ff.) ganz grundsätzlich herausgearbeitet haben, eine ‚Dialektik bzw. Integration von Offenheit und Strukturiertheit‘ im gesamten konkreten Forschungsprozeß als Dialog-Interaktion zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt. Ausgangspunkt einer solchen Lösungsperspektive ist es, die Erhebung subjektiver Wissensbestände als eine vom Erkenntnis-Objekt selbst bestimmte Objektivierung zu initiieren und zu stützen. Dazu gehören prozeßbegleitend:

*auf metakommunikativer (Beziehungs-)Ebene akzentuierend für die Verbalisationsmotivation:*

- eine auf Beziehungs-Symmetrie angelegte Informationsgebung in bezug auf die Erhebungsziele und -prozeduren;
- die Vermittlung und gegebenenfalls Einübung von Coping-Strategien und -Techniken insbesondere gegen Belastungen auf der Objekt-Ebene;
- die handlungskongruente Modellierung des Symmetriemodells durch den Forscher;
- ein solidarisch-kritisch konstruktives Feedback und
- die Konsenssuche im Hinblick auf die Abbildung von individuellen Oberzielen durch das gemeinsam zu erreichende Rekonstruktionsziel;

*auf der Objekt-Ebene akzentuierend für die Verbalisationsfähigkeit:*

- die Trennung der Inhaltsexplizierung von der Rekonstruktion der Kognitions-Strukturen;
- die Anpassung des Sequenzierungsgrades an den Auflösungsgrad der Subjektiven Theorie;
- die (gegenstands-)angemessene Differenzierung der einzelnen Erhebungssequenzen (z.B. die Sicherung der Inhalte durch sequenzierte Konsensbildung; Subjektivierung durch Beispiele; Vermeidung von unerwünschten Interferenzen durch Inhaltserhebung zu je einer konkreten Situation);
- metasprachliche Stützungsmaßnahmen im engeren Sinne:
  - durch metakommunikative Thematisierungen dessen, was voraussehbar bzw. akut Objektivierungsschwierigkeiten macht;
  - anteilnehmende Rückformulierung im Sinne einer indirekten Stützung auch und gerade der Sprachfindung in bezug auf die subjektiven Kognitionsinhalte;
  - direkte Stützung der präzisierenden Elaboration unter Zuhilfenahme von konkretisierenden Bezugssystemen;
  - direkte Stützung der präzisierten Inhalte durch sogenannte Stör- und Trennfragen und nicht zuletzt

- — die Vermeidung von Implikationen/Unterstellungen/Präsuppositionen von seiten des Interviewers.

#### 4.1.7. Unterstützung der Argumentations-Fähigkeit für das argumentative Verständigen (IV.)

Für die vierte Ebene der Ziel-Mittel-Hierarchie wurde als zusätzliche Bedingung das Konstrukt der ‚argumentativen Fähigkeiten‘ eingeführt. Es meint hier im weiteren Sinn diejenigen kognitiven Kompetenzen, die nötig sind, um in begründender Weise über die Erhebungsergebnisse kommunizieren zu können. Das Argumentieren als qualitativer Aspekt metasprachlicher Auseinandersetzung führt über die generelle Komponente metasprachlicher Kompetenz innerhalb des Konstrukts ‚Verbalisierungsfähigkeit‘ (s.o. II.) hinaus und enthält technologisches Lösungspotential für ein Problem, das bisher nur indirekt angegangen werden konnte: die Implizität der ‚Alltags‘-Kommunikation. Denn es ist ja, wie auch schon an den Hilfen für die semantische Präzisierung deutlich wurde, in aller Regel nicht nur für den subjektiven Wissensbestand, sondern auch für dessen argumentative Struktur mit einer vergleichsweise hohen Implizität zu rechnen (vgl. Hopf 1978; Groeben & Scheele 1984; Kebeck & Sader 1984). Sie ist sicherlich für weite Bereiche alltagssprachlicher Verständigung funktional; für die adäquate Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie als gemeinsame sprachliche Objektivierungsarbeit von ‚(Sich-)Fremden‘ ist die argumentative Implizität allerdings eine letztlich zieluntaugliche Verständigungsbarriere. Um sie im Sinne der angestrebten ‚Dialog-Symmetrie‘ aufzulösen, braucht es nicht nur, aber auch entsprechende kognitive Kompetenzen. Da die argumentativen Fähigkeiten unter der zweiten Explikationsdimension, nämlich der Explikation der Theorie-Struktur, praktisch am stärksten gefordert sind, werden sie an dieser Stelle als Technologieziele thematisiert, für die es besonders im Hinblick auf die Rekonstruktion der Kognitionsstrukturen Stützungsmaßnahmen und -verfahren zu entwickeln gilt.

Diese Rekonstruktionsarbeit ist nach den herausgearbeiteten Prinzipien dialoghermeneutischer Kommunikation von Forscher und Erforschtem im wesentlichen gemeinsam zu leisten (s.o. 4.1.3.). Dabei werden die anfallenden Aufgaben allerdings durchaus unter ziel- und voraussetzungsspezifischen Gesichtspunkten verteilt: Unter dem Ziel, eine möglichst weitgehende Überwindung der Implizitätsbeschränkungen zu erreichen, hat vor allem das Erkenntnis-Subjekt wegen der ihm zuzuschreibenden Strukturierungsmächtigkeit Rekonstruktionsvorschläge zu erarbeiten, die die erhobenen Kognitionsinhalte in einer möglichst stringenten Theoriestruktur präsentieren; unter dem Ziel, über diese zu einer möglichst rekonstruktionsvaliden Beschreibung seiner Subjektiven Theorie(n) zu gelangen, hat dann das Erkenntnis-Objekt wegen seiner Introspektionsmächtigkeit die ihm vorgelegten Interpretationen auf Rekonstruktionsadäquanz zu prüfen. Als Grenzkriterium für solche Rekonstruktions-

bemühungen hat schon Laucken festgelegt, daß die präzisierende Explikation nicht über diejenige Ebene hinausgehen darf, „bis zu welcher der Alltagsmensch noch zustimmend folgen kann.“ (1974, 57) Das wird methodologisch manifest im Dialog-Konsens als Wahrheitskriterium dieser kommunikativen Validierung: Die Zustimmung des Erkenntnis-Objekts ist das ausschlaggebende Kriterium für die Adäquatheit der vom Erkenntnis-Subjekt vorgelegten Rekonstruktion.

Daraus lassen sich die Anforderungen an die argumentativen Fähigkeiten unmittelbar herleiten. Das Erkenntnis-Objekt, das die Subjektive Theorie auf Rekonstruktionsadäquanz prüfen soll, muß die Regeln zur Theorie-(Re-)Konstruktion (gegebenenfalls lernen und) anwenden können (s. zum Einüben in die jeweils zu benutzenden Regelsysteme: Faber et al. 1981; Heider & Waschkowski 1982). Aufgrund der (angezielten) Strukturparallelität zum wissenschaftlichen Theoretisieren handelt es sich dabei im wesentlichen um Vorschriften zur präzisierenden Bestimmung der inhaltsverknüpfenden Relationen. Diese Regeln sind dem Erkenntnis-Objekt von dem gewöhnlich in der Theorie-Konstruktion geübteren Erkenntnis-Subjekt zur Verfügung zu stellen und sozusagen als intersubjektive Ordnungsargumente durchschaubar und handhabbar zu machen, so daß das möglichst gleichberechtigte Erkenntnis-Objekt schließlich in der Lage ist, mit Hilfe des Regelsystems optimal selbständig die bereits explizierten Kognitionsinhalte in einer seinen Kognitionsstrukturen adäquaten Theorie-Struktur abzubilden.

Es lassen sich zur Explikation der subjektiven Argumentationsstruktur im Prinzip drei Ebenen unterscheiden:

- als Voraussetzungsebene die Konkretisierung und Differenzierung der Kognitionsinhalte im Interview, die über die alltagskommunikative Implizität hinausgehen (diese Voraussetzung ist oben unter II. besprochen worden und soll hier daher als erfüllt unterstellt werden);
- als zweite Ebene, mit der im engeren Sinn die Explikation der Argumentationsstruktur beginnt: die komprimierende Extraktion von zentralen Konzepten aus dem Interview, die notwendigerweise immer einen Abstraktionsvorgang darstellt, in dem einerseits die zentralen Inhalte der Kognitionsstrukturen des Subjektiven Theoretikers konserviert werden (sollen), andererseits aber auch bereits ein erstes Ordnungssystem – auf definitivischer bzw. explikativer Ebene – enthalten ist. Entsprechend der grundlegenden Struktur des Dialog-Konsenses, nämlich daß der Forscher einen Rekonstruktionsvorschlag macht, den der Interviewpartner in bezug auf seine Rekonstruktionsadäquanz – argumentativ – bewertet, ist auch hier davon auszugehen, daß auf dieser Ebene die Abstraktions- und Ordnungssystem-Vorschläge vom Erkenntnis-Subjekt an das Erkenntnis-Objekt herangetragen werden (vgl. Kebeck & Sader 1984, 230);
- als dritte Ebene ist die argumentative Explikation der Konzept-Relationen (s. o. die erwähnten inhaltlichen Verknüpfungs-Regeln) anzusetzen; dabei ist grundsätzlich davon auszugehen, daß hier alle (im Sinne von Kap. 3.4.)



als rational akzeptierbaren Schlußregeln zulässig sind. Dies ist (wie in Kap. 3.4. expliziert) eine offene Klasse, deren Ausfüllung in erster Linie dem Erkenntnis-Subjekt obliegt, da im Prozeß der Erhebung Subjektiver Theorien ja der Forscher die Regeln zu deren Rekonstruktion vorgibt; entsprechend sind bei der Ausarbeitung des FST möglichst viele, differenzierte Regelwerke zu entwickeln, die eine Rekonstruktion Subjektiver Theorien kurzer, mittlerer und großer Reichweite einschließlich der Rücksicht auf unterschiedliche Kompetenzvoraussetzungen der Erkenntnis-Objekte erlauben (vgl. Scheele & Groeben 1988 und u. Kap. 7.2.).

Die beiden letzten Ebenen der im engeren Sinne argumentativen Struktur-Explication sind es also, die hier im einzelnen zu besprechen sind; wir beginnen mit der Ebene der ‚Konzept-Bildung‘ (1.) und diskutieren daran anschließend die Ebene der ‚Verknüpfungs-Relationen‘ (2.).

#### (1.) Explication der Argumentationsstruktur auf Konzept-Ebene:

Es wurde oben von der Notwendigkeit ausgegangen, den im Interview manifest werdenden Gedankenstrom des Interviewpartners durch die Segmentierung und Abstrahierung in bestimmten Konzept-Kategorien zu komprimieren. Diese Notwendigkeit wird zwar unmittelbar einsichtig, wenn man einmal ein dialog-konsensual ausgerichtetes Interview führt; wir möchten sie aber trotzdem anhand eines Beispiels andeutungsweise veranschaulichen:

Beispiel: In einem Interview zum Konzept ‚Einsamkeit‘ gab ein Interviewpartner als das, was er unter ‚Einsamkeit‘ verstehe, an: „Wenn man sich wünscht, mit anderen, die einen verstehen, die man selbst auch mag, die einen nicht ablehnen, zu reden, aber die sind irgendwie nicht erreichbar, vielleicht sind sie da, aber eben doch nicht da, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll.“

Will man einen solchen (alltagssprachlichen) ‚verbal report‘ in einer möglichst präzisen Konzeptexplication komprimieren, so verlangt das eine relativ starke Konstruktionsdynamik von seiten des Erkenntnis-Subjekts. In solchen Fällen ist es sicherlich sinnvoll, auch über die abstrahierende Komprimierung der Interview-Inhalte in bestimmte zentrale Konzepte eine Dialog-Konsens-Phase mit dem Erkenntnis-Objekt durchzuführen, wie es z.B. Eckert (1981) vorgeschlagen hat (s.o. II.). Nicht in jedem Fall aber ist die Rekonstruktionsdynamik von seiten des Erkenntnis-Subjekts so stark ausgeprägt; es gibt durchaus Möglichkeiten, diese Dynamik mehr (bis hin zum Extrempol ‚ausschließlich‘) auf seiten des Erkenntnis-Objekts zu etablieren. Das gilt z.B. für alle Ansätze, die im Rahmen eines eher induktiven Verfahrens zentrale theoretische Konzepte aus spezielleren, konkreteren Teilkonzepten vom Erkenntnis-Objekt selbst aufbauen lassen.

Beispiele: In der Untersuchung von Wahl et al. (1983) werden die interviewten Lehrer gebeten, ihre subjektiven ‚Situations‘- und ‚Handlungs‘-Klassen zu

auffälligen Leistungs- und Störepisoden selbst zu bilden. Dafür wird ihnen das mit ihnen erhobene Material in möglichst beobachtungssprachlicher Fassung auf einzelnen Kärtchen vorgelegt, die sie nach Ähnlichkeiten ordnen. Erst nachdem diese Ordnungsprozedur abgeschlossen ist, hat der Lehrer seine auf diese Weise gefundenen Situations- und Handlungsklassen zu benennen. Für den Bereich auffälliger Schülerleistungen finden sich danach z.B. bei Lehrer H2 *Situationsklassen* wie „Zentrale und richtige Antwort“, „Richtige Antwort, ungeschickt“, „Teilrichtige Antwort“, „Leicht abweichende Antwort“, „Falsche Antwort“, „Vollkommen falsche Antwort“ und *Handlungsklassen* wie „Uneingeschränktes Lob“, „Rückfrage“, „Stop und Aufforderung nachzudenken“, „Abwarten und Blickkontakt“ sowie „Fragen an die Klasse“. (o.c., 84) Abschließend einigen sich der Forscher, der mit dem gleichen Material nach denselben Regeln einen Rekonstruktionsvorschlag erarbeitet hat, und der Lehrer auf die dialog-konsentstheoretisch als rekonstruktionsadäquat zu bezeichnenden Situations- und Handlungsklassen (o.c., 83).

Im Projekt ‚Aggression in der Schule‘ (Dann et al. 1982), in dem Subjektive Lehrer-Theorien kurzer Reichweite zu aggressionshaltigen Unterrichtssituationen rekonstruiert werden, wird jeder Lehrer aufgefordert, seine idiosynkratischen Begriffe in ein einheitliches, mit Beispielen beschriebenes Begriffssystem zu „übersetzen“ (Krause 1984, 6). Die Dialog-Konsens-Prozedur wird, verglichen mit den bereits vorgestellten Arbeiten (Scheele & Groeben 1984; Wahl et al. 1983; s.u.), insofern modifiziert, als lediglich der Forscher einen Rekonstruktionsvorschlag der thematischen Lehrerkognitionen vorzulegen hat, über den sich dann Forscher und Erforschter gemeinsam auseinandersetzen und – gegebenenfalls nach Änderungen – einigen (Krause 1984, 8). Ähnlich sind z.T. auch Bielert & Kamph (1987) vorgegangen.

In der Forschungspraxis eines voll entwickelten FST werden alle möglichen Übergangsvarianten zwischen diesen Extrempolen der sehr starken Rekonstruktionsdynamik beim Erkenntnis-Subjekt und fast ausschließlichen Rekonstruktionsdynamik beim Erkenntnis-Objekt vorkommen; sie zu erarbeiten ist Aufgabe des FST. Was man aber jetzt schon ungefähr abschätzen kann, ist die Grenze, die dabei nicht überschritten werden sollte. Dialog-konsensuale Rekonstruktion unterscheidet sich von klassischen (nicht-dialogischen) Verfahren dadurch, daß hier nicht nur das Erkenntnis-Subjekt, sondern auch das Erkenntnis-Objekt eine konstitutive Funktion (innerhalb des Erkenntnis-Prozesses) erhält. Was nun allerdings nicht mehr mit dem Terminus ‚Dialog-Konsens‘ vereinbar wäre, ist die Elimination des Forschers aus dem Erkenntnis-Prozeß. Denn das hieße, das Kind mit dem Bade auszuschütten und die (weitgehende) Monologizität des Erkenntnis-Subjekts (der klassischen Erhebungsverfahren) durch eine Monologizität des Erkenntnis-Objekts zu ersetzen. So ist z.B. das, was Wortmann (1983) als ‚Subjektive Inhaltsanalyse‘ vorgestellt hat, aus eben diesen Gründen nicht mehr als Dialog-Konsens-Verfahren akzeptierbar; auf der Basis ‚stimulierter Befragung‘ konstruiert er ein Kategoriensystem ‚sozialer Durchsetzungsstrategien‘, mit dessen Hilfe jeder Versuchspartner seine zuvor in Gedankenexperiment und Rollenspiel produzierten Konzepte über ‚soziale Durchsetzung‘ selbst kategorisiert. Ein dialogischer Konsens zwischen Forscher und Erforschter über die Ergebnisse der subjektiven Inhaltsanalyse, die in Form eines Re-Tests nach 8 bis 10 Tagen repliziert werden konnten, wird nicht hergestellt.

Wortmann interpretiert die Ergebnisse dahingehend, „daß Personen subjektive psychologische Theorien für das Tun und Lassen in Situationen sozialer Durchsetzung haben und daß die Theorien für das Tun und Lassen in Situationen sozialer Durchsetzung wichtig sind.“ (1984, 194) Damit ist u.E. einmal mehr belegt, daß Konsistenz im ‚Selbst-Verständnis‘ möglich ist. Im Dialog zwischen Forscher und Erforschemt geht es jedoch vorrangig darum, gerade dieses Selbst-Verständnis durch eine gemeinsame Intersubjektivierung von (subjektiver) Bedeutung qua Sprache für den Forscher zugänglich zu machen. Das ist in diesem Fall nicht möglich, weil das Erkenntnis-Objekt sowohl den Kategorisierungsvorgang als auch dessen Kontrolle durchführt. Damit ist dann aber lediglich die ‚monologische Hermeneutik‘ (s.o. 4.1.3.) des Erkenntnis-Subjekts durch eine ebenso ‚monologische Hermeneutik‘ des Erkenntnis-Objekts ersetzt. Ein echtes Dialog-Konsens-Verfahren wird im Gegensatz dazu auch bei der komprimierenden Konzept-Abstraktion immer einen Dialog und eine Einigung zwischen Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt realisieren müssen.

## (2.) Explikation der argumentativen Struktur auf der Ebene der Konzept-Relationen:

Die erste explizit auf Dialog-Konsens ausgerichtete Technik zur Rekonstruktion Subjektiver Theorie-Strukturen ist die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT: Scheele & Groeben 1979/1984). Die durch dieses Verfahren eingeführten Regeln zur Verknüpfung von Konzepten werden auf zwei Ebenen expliziert: zum einen auf der Ebene des im weiteren Sinne Definierens oder Explizierens (d.h. also auf der Ebene analytischer Sätze), zum anderen auf der Ebene der empirischen Relationen zwischen Konstrukten bzw. Variablen (Ebene synthetischer Sätze).

Auf der im weiteren Sinne definitorischen Ebene werden folgende Relationen eingeführt: „Definitorisch gleich; Über-/Unterbegriff(e); und-Verbindung; oder-Verbindung; Operationalisierung“ (Scheele & Groeben 1984, 21) sowohl in bezug auf Aspekte wie Manifestation und Indikator; außerdem werden vor allem für (subjektive) Handlungskonstrukte die Aspekte der Absicht (Intention) und Voraussetzung (im Sinne von Gelingensbedingungen etc.) vorgeschlagen (o.c., 23ff.).

Im Bereich der empirischen Relationen werden folgende Varianten expliziert: „pos./neg. Abhängigkeit; pos./neg. gegenseitige Abhängigkeit; kurvilineare Beziehungen (U-Funktion und inverse U-Funktion); Moderatorvariable (pos./neg.); Suppressorvariable(n) (pos./neg.); Wechselwirkung (im Sinne der Aptitude-Treatment-Interaction-(ATI)-Forschung).“ (o.c., 21)

Unter Dialog-Konsens-Perspektive ist der zentrale Aspekt dabei, daß diese Relationen, die zur Darstellung der formalen Struktur einer Subjektiven Theorie angesetzt werden, nicht nur durch entsprechende ‚Formal-Kärtchen‘ (vgl. o.c., 23ff.) repräsentiert, sondern auch mit Hilfe von Beispielen in Form eines Regelwerks definiert und expliziert werden. Dieses (8-seitige) Regelwerk erhält der Interviewpartner nach dem Interview, um sich mit den Regeln zur Explizie-

rung der Argumentationsstruktur seiner Kognitionen vertraut zu machen. Der Rekonstruktionsvorschlag des Erkenntnis-Subjekts besteht in einem diese Regeln anwendenden Schaubild der Subjektiven Theorie-Struktur (des Interviewpartners), so wie der Forscher sie nach dem Interview verstanden hat. Der Dialog-Konsens wird dann dadurch erzielt, daß auch das Erkenntnis-Objekt mit denselben inhaltlichen Konzept-Karten, die das Erkenntnis-Subjekt für seinen Rekonstruktionsvorschlag verwendet hat, unter Zuhilfenahme des studierten Regelsystems einen Entwurf seiner (eigenen) Subjektiven Theorie-Struktur legt. Diese beiden Entwürfe von Theorie-Strukturen werden schließlich von Forscher und Erforschem im Dialog verglichen und in argumentativer Einigung auf eine konsensuale Theorie-Struktur reduziert, die dann als rekonstruktionsvalide gilt. Dieses Verfahren macht deutlich, daß es sich hier im Prinzip um zwei argumentative (Verständigungs-)Kompetenzen handelt: zum einen um die eher direkte Kompetenz zur Explikation der Argumentationsstruktur der jeweiligen Subjektiven Theorie nach einem (weitgehend vom Forscher vorgegebenen) Regelsystem; zum anderen aber um die eher indirekte Kompetenz der argumentativen Verständigung über potentiell unterschiedliche Theorie-Struktur-Entwürfe von Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt – eine Kompetenz, die durch das im idealtypischen Fall symmetrische Beherrschen des jeweilig thematischen Regelsystems ermöglicht werden soll, zugleich aber noch über dieses Regelsystem hinausgehende allgemeine Argumentationskompetenzen umfaßt.

Die direkte Argumentationskompetenz ist eine Fähigkeit, die u.E. wegen des Postulats der Strukturparallelität von Subjektiven und Objektiven Theorien sowie der Anforderung eines Rekonstruktionsvorschlags von seiten des Erkenntnis-Subjekts akzentuierend vom Forscher ausgehen wird und muß. Allerdings sind auch hier fließende Übergänge möglich. Das Beispiel der SLT stellt einen relativen Extrempol dar, bei dem vergleichsweise komplexe oder komplizierte Relationen, die – durchaus vereinfachend – aus der Struktur objektiver Theorien abgeleitet wurden, dem Erkenntnis-Objekt eher deduktiv vorgegeben werden. Das schließt, wie erwähnt, keineswegs die argumentative Auseinandersetzung über diese Relationen aus, jedoch ist eine Auseinandersetzung innerhalb dieses Verfahrens eher eine Seltenheit. Die dafür verantwortliche relativ große Komplexität des Regelsystems ist einer der Gründe, warum das Verfahren von den Autoren selbst auf die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien *mittlerer Reichweite* beschränkt wurde. Es sind aber durchaus Übergänge solcher Regelsysteme zum entgegengesetzten Extrempol nicht nur denkbar, sondern in der Zukunft auch anzustreben und zu entwickeln – dem Extrempol, bei dem eher induktiv von alltagstypischen Argumentationsstrukturen ausgegangen wird, um diese in ein explizites Regelsystem zu fassen, das näher an den üblichen, impliziten argumentativen Schlußweisen des Alltags-Theoretikers liegt und daher geringere Anforderungen an Motivation und Konzentration des Interviewpartners stellt. Es ist deshalb auch hier nachdrücklich zu betonen, daß die genannte Heidelberger SLT zwar das bisher bekannteste dialog-konsentstheoretische Rekonstruktionsverfahren darstellt,

aber eben nur eines von einer Fülle möglicher Rekonstruktionsverfahren unterschiedlicher Komplexität, die es im Rahmen der Ausarbeitung eines FST zu entwickeln gilt (vgl. weitere Versionsversionen bei Krause 1984; Wahl et al. 1983; s. auch die Dialog-Konsens-Variante der Ziel-Mittel-Argumentation sowie die konsensuale Handlungs-Beschreibung durch Flußdiagramme bei Scheele & Groeben 1988).

Auf lange Sicht ist innerhalb des FST die indirekte argumentative Verständigungs-Kompetenz nicht weniger zentral, die sich auf den Dialog und die Einigung über unterschiedliche Rekonstruktionsvarianten bezieht. Die SLT als bisher explizitestes dialog-konsens-orientiertes Rekonstruktionsverfahren versucht diese argumentative Verständigungs-Kompetenz dadurch zu ermöglichen, daß durch die Transparenz und die Beherrschung des (direkten) Regelsystems von seiten des Erkenntnis-Objekts eine soweit wie möglich symmetrische Ausgangsbasis zwischen Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt für die Diskussion geschaffen wird. Es ist offensichtlich, daß diese Zielidee der Kompetenz-Symmetrie hinsichtlich des direkten Regelsystems sicherlich nur eingeschränkt erreichbar ist; der Forscher wird durch die größere Gewöhnung an entsprechende analytische und synthetische Relationen (in der Regel) immer einen gewissen Vorsprung behalten. Aber es liegt hier zumindest der Versuch vor, die Distanz zwischen den Kompetenzen des Erkenntnis-Subjekts und denen des Erkenntnis-Objekts zu verringern. Entsprechend dem Subjektmodell vom reflexions- und rationalitäts- sowie kommunikationsfähigen Menschen sollte das nach unserer Erwartung dazu führen, daß das Erkenntnis-Objekt sich gegenüber dem Erkenntnis-Subjekt sicherer fühlt, nachdem es prinzipiell über genau dieselben (Regel-)Informationen verfügt wie das Erkenntnis-Subjekt; wir gehen davon aus, daß der Versuchspartner dadurch auch zu einer tendenziell symmetrischen argumentativen Auseinandersetzung über die Adäquanz der jeweiligen Struktur-Rekonstruktionen befähigt wird. Die dabei thematische argumentative Kompetenz umfaßt – wie erwähnt – dann nicht mehr nur die vom Erkenntnis-Subjekt vorgegebenen direkten Regeln, sondern allgemeine Argumentationsformen; sie werden sich vor allem auf Begründungen der Adäquanz oder Inadäquanz bestimmter Rekonstruktionen unter Rückgriff auf die Interview-„Daten“ beziehen. Ob und mit welchen Argumentationsweisen durch das hier skizzierte Verfahren der ‚Symmetrisierung‘ der direkten Regelkompetenz von Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt diese indirekte Argumentationskompetenz beim Erkenntnis-Objekt bestärkt und entwickelt werden kann, muß im Rahmen der weiteren Ausarbeitung des FST im einzelnen erst noch erforscht werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es lediglich indirekte Indikatoren dafür, daß dieses Ziel der generellen (indirekten) argumentativen Verständigungskompetenz auch und gerade beim Erkenntnis-Objekt durch solche Verfahrensweisen erleichtert und entwickelt wird. Zu diesen Indikatoren zählt vor allem die Tatsache, daß der entsprechende Einigungsprozeß in der Tat durchwegs mit Veränderungen des Rekonstruktionsvorschlags des Erkenntnis-Subjekts als auch der Rekonstruk-

tionsvariante des Erkenntnis-Objekts abschließt (vgl. Scheele & Groeben 1988, 75ff.). Die Aufklärung darüber, mit welchen Argumentationsformen solche je konkreten Einigungen zustande kommen und ob man diese indirekte argumentative Einigungskompetenz noch direkter durch bestimmte Bedingungen stützen und entwickeln kann, ist sicher eine der Hauptaufgaben einer zukünftigen dialog-konsenstheoretischen Methodologie-Forschung.

Dabei sollen abschließend noch einmal das Gewicht und der Stellenwert der beiden argumentativen Kompetenzebenen hervorgehoben werden: Die direkte Regel-Kompetenz ist innerhalb des FST zwar als Bedingung zur Präzisierung und Explikation der jeweiligen (Subjektiven) Theorie-Struktur relevant; hinsichtlich der argumentativen Kompetenz zur Erreichung des Dialog-Konsenses ist sie allerdings nur als Voraussetzung zur Stärkung der generellen (argumentativen) Verständigungs-Kompetenz wichtig. Daher ist es auch kein grundsätzliches Problem, wenn die Rekonstruktionsregeln (wie bei der SLT) nicht übermäßig hohe Alltagsrepräsentanz besitzen; dieses Problem erweist sich – im Gegensatz zu der Einschätzung mancher Kritiker, die die Funktion eines solchen Regelsystems innerhalb des Dialog-Konsenses (noch) nicht umfassend realisieren – als eher marginal, weil es durch die Aufhebung in die generelle argumentative Verständigungs-Kompetenz praktisch aufgelöst wird.

Zusammenfassend lassen sich aus der bisherigen Explikation folgende Regeln und Maßnahmen für eine zielführende Realisierung der argumentativen Fähigkeiten auflisten:

*für die direkte argumentative (Verständigungs-)Kompetenz sind dies auf der Konzept-Ebene:*

- generell so wenig Konstruktionsdynamik (von seiten des Erkenntnis-Subjekts) wie nötig und so viel Rekonstruktionsdynamik wie (gegenstandsangemessen) möglich auf seiten des Erkenntnis-Objekts etablieren,
- den Gedankenstrom (die Interviewdaten) segmentieren und abstrahierend inhaltskomprimierende Konzepte bilden und benennen,
- abstrahierende Konzepte, die unter starker Rekonstruktionsdynamik (von seiten des Erkenntnis-Subjekts) zustande gekommen sind, im Dialog-Konsens zwischen Forscher und Erforschem ‚intersubjektivieren‘,
- Verfahren einsetzen, die die ‚intersubjektiven‘ Konzepte für die (Re-)Konstruktion der Konzept-Relationen (Theorie-Struktur) kognitiv präsent halten und ‚intersubjektiv‘ wahrnehmbar sowie handhabbar machen (z.B. durch Symbolisierung auf Karteikarten);

*auf der Ebene der Konzept-Relationen:*

- Regeln für die Bestimmung der Konzept-Relationen vorgeben und/oder gemeinsam erarbeiten,
- Verfahren einsetzen, die die Relations-Konzepte kognitiv präsent halten und ‚intersubjektiv‘ wahrnehmbar sowie handhabbar machen (z.B. durch Symbolisierung anhand von ‚Formal‘-Kärtchen,
- aus den inhaltlichen Konzepten unter Zuhilfenahme des Regelsystems die Subjektive Theorie so weit wie eben möglich vom Subjektiven Theoretiker selbständig rekonstruieren lassen,
- vom Subjektiven Theoretiker seinen Rekonstruktionsentwurf mit dem Rekonstruktionsvorschlag des Interviewers vergleichen und verteidigen, gegebenenfalls begründet verändern lassen bis zur Einigung auf eine rekonstruktionsvalide Theorie-Struktur;

*für die indirekte argumentative (Verständigungs-)Kompetenz sind es:*

- für das Erkenntnis-Objekt eine möglichst weitgehende Durchschaubarkeit der Konzeptbildungs-Operationen sowie der inhaltlichen Rekonstruktions- und metakommunikativen Argumentationsregeln herstellen und aufrechterhalten,
- sichern, daß der Subjektive Theoretiker das Argumentationsreglement so beherrscht, daß er es für eine adäquate Rekonstruktion seiner Kognitionsstrukturen und gegen die (potentielle Über-)Mächtigkeit des Interviewers einsetzt.

#### 4.1.8. Hilfen zur (Selbst-)Erkenntnis-Motivation für das Auseinandersetzen (V.) sowie zu Explikationsvertrauen und Sinn-Motivation für das einsichtsvolle Übernehmen von Argumenten (VI.)

Die Stufen V. und VI. des Ziel-Mittel-Schemas enthalten forschungspraktisch die konstruktiv bedeutsamsten, die positiv utopischsten (im Sinn der konstruktiven Konnotationen des Utopie-Begriffs), zugleich aber eben auch die schwierigsten Probleme. Gleichberechtigt-argumentatives Auseinandersetzen (s.o. 4.1.3.) bis hin zu gegebenenfalls einsichtsvollem Übernehmen von Argumenten bedürfen nicht nur der kognitiven Voraussetzungen (s.o. II. und IV.), sondern auch und gerade der motivationalen Bereitschaft, für die die Praxis der psychologischen Grundlagenforschung (bisher zumindest) so gut wie keine ‚Zug‘-Kräfte anzubieten hat (s.o. III.). Aus der Lebenspraxis ergeben sich in unserer Gesellschaft ebenfalls keine unmittelbaren Zug-Kräfte: Warum sollte jemand – (für nichts und wieder nichts!) – einem Fremden gegenüber zu dem, was er denkt, meint, fühlt etc., ‚vernünftig‘ und ‚wahrhaftig‘ einen direkten Zugang schaffen, warum möglichst vorbehaltlos sich und dem anderen auch die eigenen ‚Denk‘-Lücken, -,Fehler‘, unauflösbaren Ungereimtheiten, Irrationalitäten etc. offenlegen, sich darüber hinaus möglicherweise auch noch selbstkritisch korrigieren – oder, wenn es ganz ‚hart‘ kommt: zugeben wollen, daß er bestimmte kritisch-argumentative Einwände zwar mit dem ‚Kopf‘ akzeptieren kann, aber dennoch aus unerfindlichen (irrationalen?) Gründen nicht in der Lage ist, eine entsprechende Änderung seiner Subjektiven Theorie emotional-motivational zuzulassen?

Da das Menschenbild des FST (das Modell des autonomen, reflexions-, kommunikations- und handlungsfähigen Subjekts) den Rückgriff auf heteronome Anreize als wertungsinkohärent (weitgehend) ausschließt (s.o. III.), muß sich die Forschung und Methodologie vor allem auf die autonome (‘intrinsische’) Motivation des Erkenntnis-Objekts ausrichten; diese ist vor allem dadurch zu kennzeichnen, daß eine Bereitschaft zur Selbst- (und Fremd-/Welt-) Erkenntnis um der Sache selbst willen besteht, die zielkohärent nur durch ein Explikationsvertrauen und darüber hinaus durch eine ‚Sinn‘-Motivation für das ‘einsichtsvolle Übernehmen von Argumenten’ realisiert wird. Diese motivationstheoretischen Aspekte ermöglichen dann (von oben absteigend) doch

zumindest gewisse Ansatzpunkte für Stützungsmaßnahmen von seiten des Forschers. Denn vor allem das Explikationsvertrauen, das das Erkenntnis-Objekt aufbauen können muß, verlangt Legitimationsbeweise oder zumindest -nachweise vom Erkenntnis-Subjekt, daß in der Tat ein gleichberechtigt argumentativer Dialog geführt werden soll bzw. wird.

Wie kann das Erkenntnis-Objekt als Forschungspartner nun davon überzeugt werden? Direkte Anwendungsherleitungen aus objekttheoretischen Befunden zu fördernden, respektive hemmenden Bedingungen 'selbstreferentieller Kommunikation' (Spitznagel & Schmidt-Atzert 1986, 11) sind kaum möglich; dazu ist unter anderem die Befundlage zu spärlich und widersprüchlich (vgl. Spitznagel & Schmidt-Atzert 1986). Ebenso gibt es methodologisch – unter anderem weil die bisherige Forschung gerade im Bereich der methodologischen Kommunikation mit dem Erkenntnis-Objekt eher eine dem FST entgegengesetzte Struktur realisiert – höchstens ex negativo Ansatzpunkte. So läßt sich z. B. aufgrund dialog-konsensualer Daten annehmen, daß sogar Therapeuten in ihrer Subjektiven Theorie über 'Vertrauen' zwischen Therapeut und Klient eher ein egozentrisch-autoritäres Einstellungskonzept vertreten, das die Anforderungen sehr viel mehr dem Klienten als dem Therapeuten aufbürdet (vgl. Flick 1984): Die Klienten haben nach der Subjektiven Theorie der Therapeuten zu wenig Vertrauen, sie müßten mehr Vertrauen aufbringen etc.; darüber, was der Therapeut einzubringen hat, um das Vertrauen der Klienten zu gewinnen, zu etablieren und zu stabilisieren, wird sehr viel weniger reflektiert (o.c.).

Zugleich ist noch zu bedenken, daß bei einem Dialog zwischen Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien innerhalb des FST erschwerend hinzukommt, daß dieser Dialog – z. B. durch Trenn- und Störfragen (s.o. II.) – Kommunikationen enthält, die mit Äußerungen, Meinungen, Einstellungen etc. des Erkenntnis-Objekts zumindest partiell in Konflikt stehen (vgl. Richardson et al. 1965/1979). Solche Kommunikationen und Informationen werden aber vom Forschungspartner zunächst einmal als unangenehm in dem Sinn empfunden, daß sie für das Selbstwertgefühl (des Erkenntnis-Objekts) negativ, zumindest gefährdend sind (vgl. Frey & Benning 1983). Dabei ist davon auszugehen, daß das Erkenntnis-Objekt – wie jeder Mensch – ein ‚generelles Bedürfnis hat, sein Selbstwertgefühl zu schützen‘ (o.c., 181; vgl. zum self-serving-bias in der Attributionsforschung zusammenfassend: Krahé 1984). Konflikthafte Kommunikationen bzw. Kommunikationsinhalte stehen also immer in der Gefahr, das Explikations- und Argumentationsvertrauen des Erkenntnis-Objekts zu gefährden und als Folge davon die Dynamik eventuell vorhandener Sinn-Motivationen einzuschränken, Verzerrungstendenzen auszulösen und so weiter.

Dabei sollte sich der Forscher innerhalb des FST bewußt sein, daß solche Bedrohungen des Selbstwertgefühls des Erkenntnis-Objekts interindividuell unterschiedlich zustande kommen können, nämlich je nach den subjektiven Leitbildern, Wertorientierungen, Wertkonzepten etc. des reflexiven Subjekts: Für den einen sind z.B. (aufgewiesene) inhaltliche Inkonsistenzen oder Wider-



sprüche seines Kognitionssystems bedrohlich, was einem anderen u.U. nicht einmal besonders deutlich auffällt; für den letzteren können dann vielleicht eher Inkohärenzen zwischen Kognitionen und Handlungsfähigkeit das Selbstwertgefühl beeinträchtigen (vgl. Epstein 1973; Krieger 1976). Überdies ist auch denkbar, daß für manche Forschungspartner die Schwierigkeiten weniger von der (inhaltlichen) ‚Sache‘ her, sondern mehr aus der Situation resultieren bzw. von dieser ausgelöst werden (s.o. III.: zur Sozialpsychologie der Rekonstruktionssituation).

Die grundsätzliche Lösung, die innerhalb des FST für diese und ähnliche Probleme vorgeschlagen und verfolgt wird, kann auch hier nur im Rückgriff auf die Möglichkeit der Metakommunikation mit dem Erkenntnis-Objekt bestehen. Das heißt, es ist zu versuchen, ein auf der Inhalts- bzw. ‚Objekt‘-Ebene kognitiv ‚hartes‘ Vorgehen mit einem auf der Beziehungs-Ebene akzeptierend-‚warmen‘ Kommunizieren zu verbinden. Diese Verbindung soll vor allem dadurch realisiert werden, daß diese Kombination dem Erkenntnis-Objekt transparent gemacht und auch im Laufe des Dialogprozesses immer wieder (dort, wo es psychologisch notwendig und sinnvoll ist) metakommunikativ verdeutlicht wird (als Integration von Strukturiertheit und Offenheit: vgl. Bergold & Breuer 1987, 27ff.).

Eine Stützung für die Brauchbarkeit dieses Lösungsansatzes ist nicht nur aus den bisherigen Erfahrungen mit dialog-kommunikativen Validierungsprozessen abzuleiten, sondern auch indirekt aus bestimmten Ergebnissen der Therapieforschung zu entnehmen. So hat z.B. Stuhr (1984) die Handlungsdimensionen von Therapeuten in psychoanalytischen Kurztherapien und davon abhängig die Wirkungen bzw. Effekte auf seiten der Klienten untersucht. Es zeigte sich: Für die Patienten, die nach einer solchen Kurztherapie sowohl ‚Wohlbefinden‘ als auch ‚Einsicht‘ aufwiesen, wurde ein Therapieverhalten realisiert, das sowohl als ‚emotional sich einlassend‘ als auch gleichzeitig als ‚reflexiv-distant‘ charakterisiert werden konnte; das heißt: „neben emotional aufbauendem, stützenden Vorgehen ... strebt der Therapeut auch eine tiefgehende Arbeit mit Hilfe von ‚Konfrontationen‘ bzw. (im Ansatz) lenkenden und tiefgehenden Deutungen an.“ (o.c., 143)

Eine Übertragung dieser Kombination von kognitiv ‚harten‘ und emotional ‚weichen‘ Kommunikationsformen auf die nicht-therapeutische Situation der dialog-konsensualen Rekonstruktion Subjektiver Theorien ist u.E. am besten durch die metakommunikative Verwirklichung der emotionalen Akzeptanz möglich; das bedeutet, daß die potentiellen Belastungen des kognitiv partiell konflikthaften Kommunizierens (für das Erkenntnis-Objekt) durch die Thematisierung der Gesprächssituation aufgelöst werden sollen. Dabei ist entsprechend den Zielperspektiven des FST selbstverständlich auch diese Thematisierung als eine argumentative anzusetzen. So haben z.B. Wahl et al. bei der metakommunikativen Thematisierung der Gesprächssituation immer darauf verwiesen, warum beispielsweise kognitive Trenn-Fragen notwendig sind: (hier nämlich) um zwischen handlungsleitenden und nachträglich lediglich handlungsrechtfer-

tigenden Überlegungen zu unterscheiden (1983, 245). Wie schon erwähnt, sollten solche metakommunikativen Thematisierungen der Gesprächssituation auf jeden Fall am Anfang und am Ende des Dialog-Prozesses stattfinden, aber auch an allen Punkten dazwischen, bei denen der Forscher den Eindruck hat, daß die kommunikativen Inhalte für den Forschungspartner belastend werden oder werden könnten. Damit wird ein akzeptierendes Verstehen auch an den Stellen vom Erkenntnis-Subjekt signalisiert, die u.U. inhaltlich für das Erkenntnis-Objekt problematisch sind – ein Signal bzw. eine Dimension, die im üblichen Interviewverhalten in der Regel weder vorgesehen ist, noch erfüllt wird (Hopf 1978, 108).

Dies ist die zentrale generelle Lösungsstrategie, mit deren Hilfe die Sinn-Motivation bzw. Motivation zur Selbsterkenntnis über das Explikationsvertrauen des Erkenntnis-Objekts im Rahmen des dialog-konsensualen Kommunikationsprozesses gestützt und gestärkt werden soll. Sicher ist damit erst der Anfang von Lösungsstrategien gesetzt, die innerhalb des FST die Mächtigkeit und Dominanz des Forschers in der Forschungssituation abbauen bzw. zumindest kontrollieren sollen. Wie schon an anderen Stellen ist auch hier programmatisch darauf hinzuweisen, daß weitere Handlungsmöglichkeiten bzw. -anweisungen in dieser Richtung bei der Ausarbeitung des FST erst noch entwickelt werden müssen. Man kann aber sicher heute schon sagen, daß bei dieser Ausarbeitung vor allem auch Gewicht zu legen sein wird auf die Schaffung von Problembewußtsein beim Erkenntnis-Subjekt; und zwar Problembewußtsein vor allem in bezug auf die Beziehungsdimensionen bzw. die in diese Dimensionen hinein-spielenden Implikationen der Reflexivität des menschlichen Subjekts (qua Erkenntnis-Objekt). Solches Problembewußtsein führt dann an bestimmten Stellen dazu, daß Lösungsrichtungen für methodologische Probleme zu wählen sind, die den klassischen Lösungsansätzen der Methodenlehre z.T. diametral entgegengesetzt sind. Ein Beispiel dafür führen Kebeck & Sader (1984) hinsichtlich der Schaffung von ‚Vergleichbarkeit‘ der Versuchssituation für die Erkenntnis-Objekte an: In der klassischen Methodologie wird solche Vergleichbarkeit vor allem über die Identität der objektiven Versuchsbedingungen herzustellen versucht; unter Rückbezug auf die Reflexivität des Erkenntnis-Objekts, und das heißt unter Berücksichtigung seiner ‘phänomenalen’ Welt, ergibt sich als Lösungsrichtung jedoch die Konsequenz, ein möglichst ‚individuumszentriertes Versuchsleiterverhalten‘ anzustreben. Damit wird die Vergleichbarkeit der realisierten Versuchsbedingungen „aus der Sicht der Versuchsteilnehmer definiert“ (o.c., 211; vgl. dazu als empirische Grundlagen die Arbeiten von Lohaus 1983; Lohaus & Kebeck 1984; Kebeck & Lohaus 1985). Solche methodologischen Zielvorstellungen lassen die Forscherperson und ihre Qualifikationen wieder sehr viel wichtiger werden, als es unter dem Objektivitätskriterium der traditionellen Methodenlehre möglich war (vgl. Bergold & Breuer 1987, 39ff.); Entwicklung und Einsatz persönlich-interaktiver Kompetenzen und Sensibilität werden so auch für den forschenden Psychologen unverzichtbar (o.c., 42; vgl. auch Groeben 1986, 357f.).

Wenn man berücksichtigt, daß die oberste, durchgehende Zielidee für den Dialog-Konsens ja die möglichst weitgehende Symmetrie bzw. Gleichberechtigung von Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt ist, sollten durch solche Ansatzpunkte des Problembewußtseins beim Erkenntnis-Subjekt selbstverständlich auch Aspekte eines komplementären Problembewußtseins beim Erkenntnis-Objekt mitgemeint sein und implementiert werden. Aus dem, was bisher zur Optimierung des Dialog-Konsenses expliziert worden ist, geht hervor, daß auf der Seite des Erkenntnis-Objekts solches Problembewußtsein vor allem in der Vermeidung von Verzerrungsfehlern manifest wird; diejenige Einstellung des Versuchspartners, die durch die bisher explizierten Strategien zur Realisierung einer möglichst idealen Sprechsituation unter der Perspektive der Vermeidung von Verzerrungsfehlern ermöglicht wird (bzw. werden sollte), ist die der Selbstaufmerksamkeit (s.o. I.). Das heißt, die explizierten Zielideen und Handlungsstrategien zur Realisierung einer möglichst symmetrischen Kommunikationssituation induzieren beim Erkenntnis-Objekt unvermeidbarer-, aber auch intendierterweise eine Erhöhung der ‚self-awareness‘. Hier wird unter klassisch-methodologischen Gesichtspunkten häufig die Frage vorgebracht, ob eine solche Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit sinnvoll und zulässig ist; denn sie kann sicher nicht als völlig repräsentativ für Alltagshandeln gelten und wird daher von klassischen Methodologen als eine mögliche Beschränkung der externen Validität der so erreichten Ergebnisse angesehen: „Thus, we may be left with the situation where we are studying the responses of thinking subjects and then generalizing to successful nonthinking people“ (Langer et al. 1978, 642 in der Argumentation gegen die klassische Methodologie-Konzeption). Wie schon an mehreren Stellen der bisherigen Argumentation aufgeführt (s.o. II. und III.), gilt dieser Vorbehalt aber nicht innerhalb der Konzeption des FST: Denn in dieser Konzeption hat das zugrundegelegte Menschenbild des reflexions-, kommunikations- und handlungsfähigen Subjekts dezidiert und intendiert – auch – eine präskriptive Dimension (s.o. zur deskriptiven Dimension die nach Ericsson & Simon 1981 zitierten Ergebnisse: 4.1.5.; vgl. auch Drinkmann 1986). Das heißt, es soll wissenschaftliches Wissen generiert werden, das in der technologischen Anwendung eine Veränderung der Alltagsrealität in Richtung auf dieses Menschenbild ermöglicht. Unter dieser präskriptiven Perspektive ist die Generierung von objektiven Theorien unter Rückgriff auf eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit des Erkenntnis-Objekts nicht von Übel, sondern von Nutzen. Worauf es ankommt, ist, auf die Dauer das Handeln des reflexiven Subjekts ‚Mensch‘ auch im Alltagsbereich in ein solches mit erhöhter Selbstaufmerksamkeit zu überführen (vgl. Shraugher & Oxberg 1982); das heißt, ‚Selbst-Aufmerksamkeit‘ (Wicklund 1979) im Sinne der postulierten Reflexivität als dispositionelle ‚self-consciousness‘ (Selbst-Bewußtheit) ‚interner sowie externer Aspekte des Selbst‘ zu stärken (Scheier & Carver 1981; 1983; Drinkmann 1986). Dabei ist eine der Hoffnungen des FST, daß die explizierten Strategien zur Realisierung einer optimal dialogischen Kommunikation – zumindest bei den jeweiligen Versuchspartnern – so etwas wie eine Entwick-

lung zur intensiveren Selbstaufmerksamkeit und Selbstbeobachtung auslösen, die dann letztlich in einer validen Selbstbeobachtung des reflexions- bis handlungsfähigen Subjekts mündet (vgl. Lewin 1918, zit. nach Graumann 1982, 204; s. auch Kebeck 1983, 260). Daß diese Hoffnung nicht völlig unberechtigt ist, läßt sich andeutungsweise aus der bisherigen Forschung im Rahmen des FST entnehmen, wo z.B. in der Untersuchung von Wahl et al. (1983) eine solche intensivierte Selbstbeobachtung als Nebenprodukt der Lehreruntersuchung beobachtet werden konnte.

Wenn Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt in diesem Sinn und Ausmaß vergleichbares Problembewußtsein, vergleichbare kommunikative Sensibilität für den jeweiligen Gegenüber in der möglichst idealen Sprechsituation der kommunikativen Validierung entwickeln, dann ist es denkbar, daß dadurch schlußendlich ein so vertrauensvolles Verhältnis zwischen Forscher und Erforschter realisiert werden kann, wie es sich z.B. schon Külpe (1914) mit dem damals selbstverständlichen akademischen Pathos gewünscht hat:

„So steht denn die eigenartige menschliche Beziehung zwischen dem Versuchsleiter und seinen Versuchspersonen im Mittelpunkt des ganzen Institutsbetriebes. Ein Vertrauensverhältnis umschließt beide. Die sozialen Bande wechselseitiger Rücksicht und Opferbereitschaft, gegenseitigen Verständnisses und Wohlwollens bilden eine Voraussetzung für das Gedeihen einer wissenschaftlichen Arbeit. Der Versuchsleiter muß auf den guten Willen, auf strenge Pflichterfüllung, auf volle Ehrlichkeit und Gewissenhaftigkeit seiner Versuchspersonen zählen können und diese müssen sicher sein dürfen, daß sie eine humane Behandlung erfahren, ihre Bereitwilligkeit nicht ausgebeutet, auf ihre Ermüdung oder sonstige ungünstige Dispositionen Rücksicht genommen wird und daß ihre Aussagen nicht mißbraucht werden. So breitet sich eine Atmosphäre edler, menschlicher Beziehungen, eine wahrhaft ethische Atmosphäre im Psychologischen Institut aus, wie sie in der Akademie des Plato, im Lykeion des Aristoteles oder in den Säulenhallen der Stoiker geherrscht haben mag. Die Blüte wissenschaftlicher Kultur strömt hier zugleich den feinen Duft einer sittlichen Gesinnung aus. Die psychologischen Versuche fordern nicht nur unsere Einsicht, sondern auch unsere Menschlichkeit. Sie werden zu einer Schule nicht nur für den Geist, sondern auch den Charakter“ (Külpe 1914, S. 1230; zit. nach Kebeck & Sader 1984, 226).

Zusammenfassend ist für die Herstellung sowie Sicherung von Explikationsvertrauen und Sinn-Motivation auf seiten des Erkenntnis-Objekts also folgende Orientierungs- bzw. Handlungsstrategie festzuhalten:

- zu realisieren ist die Verbindung von ‚hartem‘, sach-/gegenstandsorientierten Kommunizieren auf der Inhalts-/Objekt-Ebene mit ‚akzeptierend-warmem‘, person-orientierten Kommunizieren auf der Beziehungs-/Meta-Ebene,
- die Realisierung der Verbindung von ‚weichen‘ mit ‚harten‘ Kommunikationsformen ist dem Befragten von Anfang an sowie prozeßbegleitend argumentativ transparent und erfahrbar zu machen.

### *Ratschläge für Ausarbeitung und Durchführung einer Dialog-Konsens-Rekonstruktion*

Als Gesamtzusammenfassung wollen wir im folgenden nicht die Einzelzusammenfassungen für die verschiedenen Stufen des sprechakttheoretischen Ziel-schemas kumulieren; das kann der interessierte Leser ohne Schwierigkeiten selbst bewerkstelligen. Wir wollen stattdessen auf einer konkreteren Ebene einige Ratschläge für die Ausarbeitung und Durchführung eines Interviews mit Rekonstruktion und Dialog-Konsens zusammenstellen, die die meta- und objekttheoretischen Begründungen der vorhergehenden Abschnitte voraussetzen. Mit diesen Ratschlägen kann natürlich nur ein Rahmen der Prozeßabfolge für die oben entwickelten Lösungsstrategien angegeben werden. Die Reihenfolge entspricht dem konkreten Forschungsprozeß, verschränkt also Aspekte der Inhalts- und Strukturexplication in Rückkoppelungsschleifen so, wie es im Forschungsalltag zu erwarten ist.

1. Gleichgültig für welches/n Thema/Gegenstandsbereich, für welche theoretische Reichweite, für welche Population: Die Ausarbeitung eines halbstandardisierten Interview-Leitfadens macht in der Regel überraschend viel mehr Arbeit, als man anfangs überhaupt antizipieren kann. Um sich unnötige Umarbeitungsschritte zu ersparen, schlagen wir folgende Vorgehensweise vor: Explorieren Sie sich selbst zum Thema; notieren Sie die Inhalte in Form abstrahierender Konzepte; bringen Sie Ihre Konzepte mit Hilfe des von Ihnen vorgesehenen Struktur-Leitfadens in eine rekonstruktionsvalide Struktur und halten Sie diese in bildhafter sowie verbalisierter Form fest.
2. Notieren Sie parallel dazu aufgetretene Explorationsbesonderheiten: z.B. besonders leichte Zugänglichkeit, Abrufschwierigkeiten, Verbalisierungsprobleme, 'Selbstenthüllungs'probleme im Sinne von Scheu/Scham, bestimmte Thematiken mitteilen zu müssen etc..
3. Ergänzen Sie diese Struktur gegebenenfalls durch Konzepte und deren Relationen aus der wissenschaftlichen Literatur; komplettieren Sie damit die bildhafte Struktur (aus 1.).
4. Entwerfen Sie die erste Fassung eines Interviewleitfadens. Reglementieren Sie sich dabei nicht mit Vorstellungen, den Interviewleitfaden schon in dieser Arbeitsphase möglichst kurz zu halten; streichen kann man immer noch, zu einem späteren Zeitpunkt weiß man außerdem begründeter, was zu kürzen ist. Auch die Befürchtung, durch die Fragen zu viel vorzugeben, was dem zugrundeliegenden metatheoretischen Ansatz zuwiderliefe, sollte sich zunächst nicht zu stark auswirken; denn man kann später interessen- und theoriegeleitet sowie pragmatisch orientiert den Interviewleitfaden ohne Schwierigkeiten 'schrumpfen' lassen.
- 4.a. Strukturieren Sie die Fragenabfolge gemäß der abzubildenden Funktionsstruktur, die der von Ihnen gewählte Struktur-Leitfaden vorgibt (bei Benutzung der Heidelberger Struktur-lege-Technik beispielsweise ist ein Fragenkomplex für die Definition einschließlich der Operationalisierung sowie einer für den Erklärungsteil der Bedingungen und Folgen/Konsequenzen zu entwickeln).
- 4.b. Versuchen Sie für jede Funktion – einschließlich der 'Unter'-Funktionen – mindestens eine Frage zu stellen.
- 4.c. Ordnen Sie die Fragen innerhalb eines Funktionsbereichs nach thematischen und psychologischen Gesichtspunkten z.B. mit ansteigender Schwierigkeit beim Abrufen, Verbalisieren und Kommunizieren.
- 4.d. Entscheiden Sie, bevor Sie die Fragen ausformulieren, ob Sie in dem Sie interessierenden Fall 'selbst-referentielle' oder 'fremd-referentielle' Subjektive

Theorien rekonstruieren wollen – oder gar ein Aggregat aus beiden. Z.B. macht es einen Unterschied, ob Sie jemanden über seine 'eigenen' Treuekonzepte (selbst-referentiell) oder über die Treuekonzepte anderer Leute (fremd-referentiell) befragen. Entscheiden Sie gegebenenfalls anhand von Voruntersuchungen, welche Perspektive vermutlich die ergiebigere sein wird. Formulieren Sie Ihre Fragen in jedem Fall so, daß der Interviewpartner darüber sicher ist, aus welcher Perspektive Sie seine Antwort möchten (s. u. 13.: 'Prolog').

4.e. Formulieren Sie eine Frage so, daß sie eine informationshaltige und präzise Antwort möglichst erleichtert, zumindest nicht verhindert. Fragen, auf die man nach langem Überlegen mit 'nein' antwortet, sind nicht nur unökonomisch, sondern machen die Gesprächspartner unter Umständen unsicher und unzufrieden (weiteres zur Frageformulierung, Beispielgebung etc. im Sinne der Explizierungshilfen s. o. und Scheele & Groeben 1988, 35ff.).

5. Optimieren Sie die Passung zwischen Struktur-Leitfaden und zu untersuchender Population. Das heißt: Antizipieren Sie, welche möglicherweise unnötigen (sachlich nicht zu rechtfertigenden) Schwierigkeiten der Leitfaden Ihren Interviewpartnern bereiten könnte. Belassen Sie dabei die vorgegebenen Relationskonzepte (ein Zuviel, das Angst macht, kann in der Regel durch entsprechende Metakommunikation aufgefangen werden), aber stecken Sie Phantasie in die Erläuterungen und Beispiele, um Ihren Interviewpartnern die Akzeption, das Verständnis und den Erwerb des Struktur-Verfahrens zu erleichtern.

6. Führen Sie einen ersten Vorversuch mit einem Ihnen kritisch gewogenen Menschen durch. Benutzen Sie dazu mit seinem Einverständnis ein Aufnahmegerät, um festzustellen, ob Sie es für die Interviews brauchen, welche Interviewer-Aufmerksamkeit der Einsatz des Gerätes verlangt, welche überwindbaren Animositäten das Aufnahmegerät auslöst, und schließlich, ob Ihr Interviewverhalten Ihren Ansprüchen genügt.

7. Nach dem Interview bitten Sie den Interviewpartner bis zu einer nächsten Sitzung (nach wenigen Tagen, nicht Wochen!), den Struktur-Leitfaden studiert zu haben. In dieser Zwischenzeit formulieren Sie die zentralen Inhalte des Berichteten als Konzepte: möglichst nicht mehr als maximal 50. Vermeiden Sie inhaltliche Redundanzen (innerhalb eines Funktionsbereichs) und formulieren Sie möglichst durchgängig auf *einer* Beschreibungsebene (z.B. substantivisch, adjektivisch etc.). Wählen Sie dafür eine Sprache, die soweit wie nötig die kognitiven und motivationalen Bedingungen des Interviewpartners berücksichtigt, aber soweit wie eben möglich dem für Ihre Untersuchungsfrage relevanten wissenschaftlichen Sprachspiel angenähert ist, um spätere Übersetzungsverzerrungen z.B. beim Vergleich mehrerer Subjektiver Theorien (oder Subjektiver mit objektiven Theorien) weitgehend auszuschließen. Begründet man den Interviewpartnern die Notwendigkeit dieses 'nomothetischen' Zugriffs und erläutert, wenn nötig vor der Rekonstruktionsphase, die auf diese Weise gewonnenen Konzepte, entstehen nach unserer Erfahrung gewöhnlich keine Kommunikationsschwierigkeiten.

8. Notieren Sie die Konzepte mit einem mitteldicken Filzstift leserlich auf Konzeptkarten (sowohl für den Untersuchungspartner wichtig als auch für die Dokumentation z.B. durch Photographie etc.). Arbeiten Sie mit einer Struktur-Technik, die verschiedene Inhaltsfunktionen abbildet, benutzen Sie entsprechend verschiedenfarbige Konzeptkarten (z.B. bei der SLT grüne für definierende Konzepte, rote für die Antezedens- und Sukzedenskonzepte). Das erleichtert die Rekonstruktion und das spätere Lesen der Struktur. Legen bzw. zeichnen Sie mit Hilfe der durch die Struktur-Technik vorgegebenen Relationszeichen die Struktur, die das im Interview Gemeinte nach Ihrem Ver-

ständnis adäquat abbildet. Dies ist der Struktur-Rekonstruktionsvorschlag des Forschers.

9. In der Dialog-Konsens-Sitzung der Voruntersuchung sind zunächst die von Ihnen erarbeiteten Konzepte zu erläutern (s. o.). Besteht eine Diskrepanz zwischen Alltagssprache und der von Ihnen benutzten Konzeptsprache, die zu Verstehensschwierigkeiten größeren Ausmaßes führt, bzw. läßt sich eine solche Diskrepanz für Ihre Untersuchungspopulation antizipieren, ist eine eigenständige Sitzung vorzusehen, in der sich der Interviewer mit seinem Interviewpartner über die eingeführten Konzepte verständigt und deren Adäquanz anhand eines Dialog-Konsenses sichert.

10. Ist eine Einigung über die Konzepte zustandegekommen, legt der Interviewpartner seine Struktur. (Eine mögliche sinnvolle Variante ist dabei z.B. auch, den Versuchspartner zu Hause einen ersten Strukturentwurf ganz ohne Anwesenheit des Interviewers legen zu lassen.) Dabei sollten Sie ihm so wenig wie möglich, aber doch so viel wie nötig behilflich sein. Dann vergleichen Sie bitte die beiden Rekonstruktionen, stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest und tauschen sich so lange aus, bis die Struktur gelegt ist, zu der der Interviewpartner nach bestem Wissen und Gewissen zustimmen kann. Danach halten Sie diese Dialog-Konsens-Struktur fest (z.B. mit Hilfe einer Photographie, durch Aufmalen, Aufkleben oder dergleichen mehr).

11. Ziehen Sie aus dem ersten Vorversuch Optimierungskonsequenzen. Dazu ist es u.U. hilfreich, noch einmal die Zusammenfassungen der Explizierungshilfen durchzugehen, um entsprechende Korrekturen für die Verbesserung der Metakommunikation vorzusehen bzw. bereits erste Korrekturen am Interview- und gegebenenfalls Struktur-Leitfaden durchzuführen.

12. Führen Sie einen zweiten Vorversuch mit einem für die Untersuchungsstichprobe möglichst repräsentativen Interviewpartner durch; dabei sind alle Ratschläge ab Schritt 6. noch einmal zu berücksichtigen.

13. Erstellen Sie die endgültige Fassung des Interviewleitfadens. Inzwischen dürfte Ihr Interviewleitfaden fast überfrachtet sein. Bedenken Sie, daß Ihre Interviewpartner höchstens zwei Stunden, eher sehr viel weniger belastbar sind. Deswegen:

13.a. Selektieren Sie die Fragen nach Ihrem Forschungsinteresse, fassen Sie zusammen, lassen Sie weg und kontrollieren Sie, ob die von Ihnen eingeführten Störfragen tatsächlich als echte Alternativen funktionieren können (s. o. Text). Lassen Sie keine Fragen stehen, von deren Sinnhaftigkeit im Argumentationskontext Sie nicht selbst überzeugt sind. Im Ernstfall sollten Sie jede gestellte Frage umformulieren, erläutern und auch ihre Sachdienlichkeit begründen können.

13.b. Formulieren Sie den 'Prolog'. Mit ihm sollen Sie Ihre Untersuchungspartner eingangs darüber informieren,

- was Sie von ihnen wissen möchten; dazu gehört im Zweifelsfall auch und gerade die Aufklärung über die vom Interviewpartner einzunehmende Perspektive (s. o. 4.e.);
- warum und wozu Sie die Subjektiven Theorien brauchen (Legitimation);
- und darüber, wie Sie vorgehen möchten, indem Sie die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben von Interviewer und Interviewtem, die Lösung des Anonymitätsproblems, den Zeitaufwand, Treffpunktmöglichkeiten etc. erläutern.

Wir schlagen die Konzeptualisierung dieses metakommunikativen Einstiegs absichtlich für den Schluß der (im engeren Sinn) Vorbereitung auf die Erhebung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien vor, gerade weil sein Gelingen für die konstruktive Zusammenarbeit von Interviewer und Interviewtem un-

seres Erachtens außerordentlich wichtig ist; und diese 'Prolog'-Formulierung ist für den Interviewer erfahrungsgemäß auf der Basis von 'Selbst'- und 'Fremd'-Erfahrungen, die ihm die Durchführung der oben genannten Punkte 6. bis 13. vermitteln, am qualifiziertesten zu leisten.

14. Sie brauchen den Interviewleitfaden nicht auswendig zu lernen. Der Anspruch, die Interviewfragen vollständig im Kopf zu haben, kann nach unseren Erfahrungen unter Umständen sogar eher negative Auswirkungen haben, wie z.B. einen unnötigen Aufmerksamkeitsabzug auf seiten des Interviewers, die Aufweichung der Störfragen durch unpräzisere ad-hoc-Formulierungen und eine Verunsicherung auf beiden Seiten, wenn der Interviewer tatsächlich einmal nicht mehr weiter weiß. Für den Fall, daß die Fragen sehr gut beherrscht werden, ist darüber hinaus mit Problemen der 'psychischen' Sättigung auf seiten des Interviewers zu rechnen, die er möglicherweise durch eigene, ad hoc kreierte Zusatzfragen aufzuheben versucht; das führt in der Regel zu Redundanzen und erschwert den Vergleich von verschiedenen Theorien untereinander zum Teil erheblich. Wichtig ist die Beherrschung des strukturellen Aufbaus, so daß der Interviewer weiß, welche Antwortangebote er metakommunikativ auf spätere Phasen verweisen sollte, in nachfolgenden Erhebungsphasen auf bereits Gesagtes wieder zurückgreifen kann etc. Wenn Sie jeweils erläutern, warum Sie 'sich am Text festhalten', wird auch dies nach unserer Erfahrung in aller Regel problemlos akzeptiert.

15. Schulen Sie Interviewer für Ihre Untersuchung, indem Sie ihnen die notwendige praktische Erfahrung gönnen, die Sie selbst bei der Durchführung der von uns vorgeschlagenen Voruntersuchungen gesammelt haben.

16. Bei der Hauptuntersuchung sind außer den aus den Voruntersuchungen übertragbaren Ratschlägen zusätzlich vor allem Aspekte zu berücksichtigen, die sich aus der Sequenz mehrerer Rekonstruktionsprozesse mit verschiedenen Untersuchungspartnern für den Forscher ergeben. Diesbezüglich sollte man sich im Interview besonders davor hüten, mit der Zeit wegen der Gewöhnung an bestimmte Antwortperspektiven zu schnell das Gefühl zu haben, daß man schon weiß, was der Interviewpartner sagen wird; wenn die Interviewzeit durchgängig um eine gute halbe Stunde zurückgeht, ist das meistens ein Indikator dafür, daß man nicht mehr konzentriert genug die individuellen Antwortdifferenzierungen des jeweiligen Interviewpartners zum Ausdruck kommen läßt. Gleiches gilt für die Dialog-Konsens-Sitzung zur Struktur-Rekonstruktion; hier ist vor allem darauf zu achten, daß man in der eventuell nötigen Erläuterung der Formal-Relationen nicht nachläßt, nur weil einem selbst die (Teil-)Strukturen mittlerweile ganz schnell und unmittelbar deutlich werden.

17. Wir wünschen Ihnen und Ihren Untersuchungspartnern viel Spaß beim Dialogisieren. Und bedenken Sie, zum Schluß möchten meistens auch die Interviewpartner ihre Struktur nicht nur im Kopf, sondern ebenfalls 'schwarz auf weiß' (oder auch polychrom) nach Hause tragen!



## 4.2. *Realitätsadäquanz: Falsifikationskriterium* (Diethelm Wahl)

### 4.2.1. Notwendigkeit und Möglichkeiten eines zweiphasigen Forschungsprozesses

Die vorangehenden Ausführungen (vgl. besonders Kap. 3.3.) haben gezeigt, daß Subjektive Theorien in einem zweiphasigen Prozeß erforscht werden sollen. In der ersten (zeitlich vor- und geltungstheoretisch untergeordneten) Phase wird die Innensicht rekonstruiert und durch die in 4.1. beschriebene Dialog-Hermeneutik auf ihre Rekonstruktionsangemessenheit hin geprüft. In der zweiten (zeitlich nach- und geltungstheoretisch übergeordneten) Phase wird durch kontrollierte Beobachtung (außensichtfundierte Methodik) überprüft, ob die rekonstruierten Subjektiven Theorien realitätsangemessen sind. Die Übergänge zwischen beiden Forschungsphasen sind fließend (vgl. Abb. 4.2., nächste Seite).

Warum ist die zweite Forschungsphase erforderlich? – Die erste Forschungsphase beginnt bekanntlich damit, daß sich das Erkenntnis-Objekt selbst beobachtet, die introspektiv gewonnenen Ergebnisse dem Forscher (Erkenntnis-Subjekt) berichtet und zusammen mit ihm die Innensicht rekonstruiert und kommunikativ validiert (s. o. 4.1. und Groeben 1986, 114ff.). Warum reicht diese Form der Validierung nicht aus? Warum bietet sie nicht die erforderliche Gewähr dafür, daß die Ursachen des beobachtbaren Verhaltens angemessen getroffen sind? Die Antwort auf diese Fragen ist oben bereits in zwei Richtungen ausgearbeitet worden: Erstens gibt es Phänomene wie Reflexe, Automatismen und Routinen (s. o. 3.1.), bei denen die innerlich ablaufenden, handlungssteuernden Prozesse nicht oder nur schwer zugänglich sind; und zweitens müssen wir annehmen, daß auch bei nicht-automatisierten Handlungen die Einsicht in alle internen Vorgänge selten vollständig und unverzerrt ist (s. o. 4.1.). Dies soll hier noch einmal an zwei Beispielen veranschaulicht werden:

(1) Es ist zu vermuten, daß die Güte des introspektiven Zugangs auch davon abhängt, wie rasch eine Handlung verläuft. Je geringer die zeitliche Erstreckung einer Handlung ist, desto schwieriger müßte sie introspektiv mitvollziehbar sein. Gemeint sind damit vor allem Handlungen, die z.B. unter Zeitdruck sekunden-schnell ablaufen. Empirische Belege für diese Annahme finden sich unter anderem in der schon mehrfach zitierten Untersuchung des Lehrerhandelns (Wahl et al. 1983, 161-185).

Untersucht wurden Lehrer verschiedener Schularten, die spontan auf auffällige Schülerantworten bzw. auf Störungen des Unterrichtsverlaufs reagierten. Die Innensicht jedes Lehrers wurde bei der Rekonstruktion in zwei grobe inhaltliche Bereiche gegliedert (s. o. 3.2. u. 3.3.): (a) die Situationsauffassung (Wahrnehmung, Bewertung und vermuteter weiterer Verlauf der Situation); (b) die Handlungsauffassung (Handlungsziele, Maßnahmenwahl).

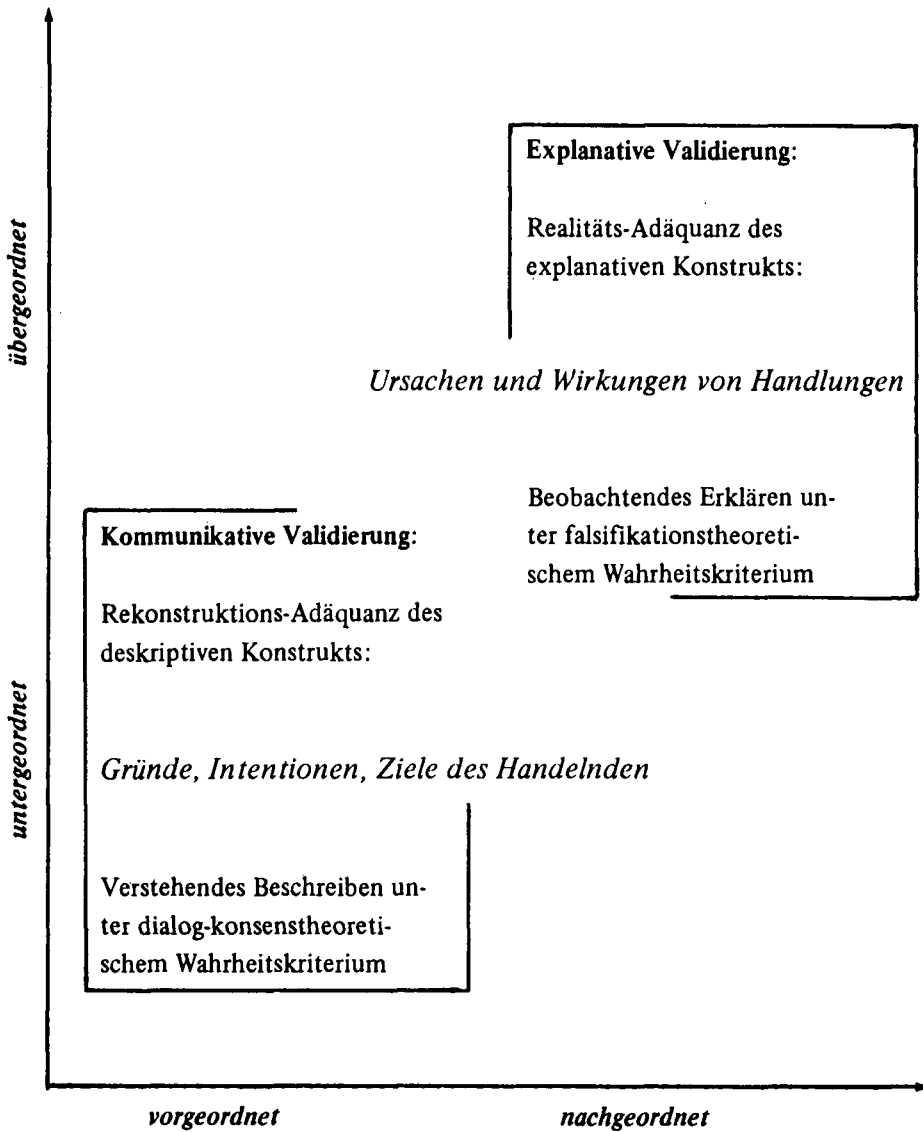


Abb. 4.2.: Darstellung der zwei Forschungsphasen zur Verbindung von Innensicht und Außensicht, kommunikativer und explanativer Validierung (nach Groeben 1986, 326)

Den Rekonstruktionen beider Inhaltsbereiche war als solchen natürlich nicht anzusehen, ob sie in Bezug auf die Handlungsleitung gleichermaßen veridikal waren oder ob in einem der beiden Bereiche eine eingeschränkte introspektive Zugänglichkeit vorlag (mit etwaigen Einschränkungen der Handlungsleitung als Folge). Selbstversuche und ein Falsifikationsexperiment (s. o. Kap. 3.2. und u.

Kap. 6.2.) erbrachten hierzu folgende Ergebnisse: Den Lehrern gelang es weitaus besser, die Situationsauffassung introspektiv mitzuvollziehen. Diese erschien ihnen auch zeitlich länger erstreckt und wurde differenzierter berichtet (vgl. auch oben 3.2.). Entsprechend trug im Falsifikationsexperiment die rekonstruierte Situationsauffassung weitaus mehr zur Verhaltensvorhersage bei als die Handlungsauffassung. Letztere erschien den Lehrern zeitlich sehr kurz, und es fiel ihnen sehr schwer, sie introspektiv mitzuvollziehen. Dies besonders dann, wenn – wie dies in Störungsepisoden der Fall war – Gefühle des Ärgers, des Bedrohtseins oder der Hilflosigkeit hinzukamen. Bei der ohnehin sehr schnell ablaufenden Handlungsauffassung wirkten sich solche starken Emotionen besonders beeinträchtigend auf die introspektive Zugänglichkeit aus. Entsprechend wenig trug die rekonstruierte Handlungsauffassung zur Vorhersage des Lehrerverhaltens in Störungssituationen bei.

Weitere Belege für diese Annahme finden sich z.B. bei Bromme (1982; 1983; 1984). Er analysiert das Handeln von Experten, z.B. von Ärzten, Lehrern, Schachspielern usw. (vgl. auch Chi et al. 1981; Larkin et al. 1980; Simon 1979a). Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß Experten ihr aufgabenrelevantes Wissen 'verdichten', d.h. daß bei ihnen die Analyse der Problemsituation ganz eng mit den Lösungsmöglichkeiten verbunden ist. Die Lösung wird praktisch 'gesehen' beim Anblick des Problems! Deswegen können Experten ihre eigenen Denkprozesse nicht so ausführlich beschreiben wie etwa Anfänger. Für die Rekonstruktion der Innensicht bedeutet dies, daß wegen des hohen 'Verdichtungsgrades' der innerpsychischen Abläufe der introspektive Zugang erschwert ist. Deswegen bietet die Rekonstruktion der Innensicht, auch wenn sie kommunikativ validiert ist, noch keine Gewähr dafür, daß die Ursachen des beobachtbaren Verhaltens angemessen getroffen sind. Erst wenn die Innensicht in befriedigende Deckung mit der Außensicht gebracht werden kann – gemessen am Falsifikationskriterium –, kann man von einer genügenden Realitätsadäquanz der rekonstruierten Subjektiven Theorie überzeugt sein. Ist es dagegen nicht möglich, Innensicht und Außensicht in ausreichendem Maße zur Deckung zu bringen, so muß man annehmen, daß das beobachtbare Verhalten durch Ursachen in Gang gesetzt wurde, die dem Erkenntnis-Objekt selbst nicht klar und auf dem Wege der Selbsterkenntnis nicht genügend zugänglich waren.

(2) Noch eine zweite Erfahrung bei der empirischen Erforschung Subjektiver Theorien soll die Notwendigkeit explanativer Validierung unterstützen und die oben aufgestellte Forderung eines zweiphasigen Forschungsprozesses (s. o. Kap. 3.3.) paradigmatisch bekräftigen. Die Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien kann – bei gleicher Sorgfalt hinsichtlich der Realisierung der in Kap. 4.1. konzeptualisierten Dialog-Hermeneutik – in beträchtlichem und zum Teil (noch) nicht vorhersagbarem Maße variieren in Abhängigkeit von methodischen Details in der Erhebungsphase. So bestand z.B. bei der Untersuchung von Wahl et al. (1983) die Vermutung, die Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien sei umso höher, je mehr dem Lehrer Gelegenheit gegeben wird,

sein gesamtes berufliches Erfahrungswissen zu verbalisieren (erster Zugang). Eine geringere Realitätsadäquanz wurde von einem Gedächtnisabruf im Anschluß an konkrete Unterrichtssituationen erwartet, bei dem lediglich diejenigen Kognitionen erfaßt wurden, die dem Lehrer während der Episode durch den Kopf gegangen waren und an die er sich noch erinnerte (zweiter Zugang). Im einzelnen sah das methodische Vorgehen wie folgt aus:

*Erster Zugang: Allgemeine Erfragung des Erfahrungswissens.*

Erfahrenen Lehrern mit bis zu 20 Dienstjahren wurden kleine Videoszenen vorgeführt, auf denen entweder auffällige Störungen des Unterrichtsverlaufs oder auffällig gute bzw. auffällig schlechte Schülerleistungen zu sehen waren. Im Anschluß an diese Veranschaulichungen wurden sie in einem durchschnittlich zweistündigen Interview danach befragt, welche auffälligen Störungen bzw. Leistungen denn in ihrem eigenen Unterricht auftreten (Situationsauffassung) und mit welchen Maßnahmen sie darauf reagieren würden (Handlungsauffassung). Dieses generelle, situationsübergreifende Erfahrungswissen wurde inhaltsanalytisch ausgewertet, in eine prognosetaugliche Form gebracht und kommunikativ validiert.

*Zweiter Zugang: Abruf aktueller Kognitionen.*

Dieselben Lehrer wurden vielfach im Unterricht besucht. Die Unterrichtsstunden wurden auf Band aufgezeichnet. Bei jedem Besuch wurde zu nur je einer auffälligen Episode ein 'Strukturierter Dialog' (vgl. Wahl 1979; 1981) geführt. Der Lehrer verbalisierte darin im Anschluß an die Unterrichtsstunde seine Situations- und Handlungsauffassung zur gewählten Episode. Die Auskünfte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, in eine prognosetaugliche Form gebracht und kommunikativ validiert.

Wäre im Anschluß an die kommunikative Validierung die Erklärungskraft dieser Subjektiven Theorien nicht falsifikationstheoretisch, das heißt beobachtungsfundiert, überprüft worden, so wäre verborgen geblieben, daß – entgegen der plausiblen Vermutung – der zweite Zugang hochsignifikant validere Subjektive Theorien erbrachte als der erste. Woran es gelegen haben mag, daß die allgemeine Erfragung des Erfahrungswissens zu realitätsinadäquateren subjektiv-theoretischen Inhalten führte, darüber können im nachhinein verschiedene Hypothesen gebildet werden. So kann es z.B. sein, daß durch die Gestaltung der Gesprächssituation die Lehrer nicht das berichteten, was sie wirklich dachten, sondern das, was sie pädagogisch für wünschenswert hielten. Auch andere Hypothesen sind denkbar. In unserem Zusammenhang ist aber entscheidend, daß nur durch den zweiten konstitutiven Schritt des FST, die explanative Validierung, die Prüfung Subjektiver Theorien auf ihre Realitätsangemessenheit hin erfolgen kann; die Prüfung der Rekonstruktionsadäquanz, der erste konstitutive Schritt des FST, kann dies definitionsgemäß nicht leisten.

Wie kann nun – ganz allgemein – die Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien geprüft werden? Die Antwort lautet: grundsätzlich durch eine Konfrontation von (subjektiv-theoretischer) Konstruktion und Realität. Diese Konfrontation kann dabei auf verschiedenen Wegen geschehen, von denen bisher drei besonders herausgearbeitet wurden (vgl. Treiber & Groeben 1981):

- (1) Korrelationsstudien: Dabei werden Innensicht *und* Außensicht zum gleichen Meßzeitpunkt erfaßt. Elemente der rekonstruierten Subjektiven Theorie werden mit Beobachtungsdaten korreliert. Die Höhe der Korrelation ist Anhaltspunkt für die explanative Validität.
- (2) Prognosen und Retrognosen: Mit der zu einem ersten Meßzeitpunkt rekonstruierten Subjektiven Theorie wird für einen späteren, zweiten Meßzeitpunkt vorhergesagt, wie sich das Erkenntnis-Objekt beobachtbar verhalten wird. Die Güte der Vorhersage ist Anhaltspunkt für explanative Validität. Bei Retrognosen wird (zeitlich) umgekehrt vorgegangen (s. dazu 4.2.3.).
- (3) Bestimmung der Realitätsadäquanz über die Veränderung Subjektiver Theorien: Die zu einem ersten Meßzeitpunkt rekonstruierte Subjektive Theorie wird zu einem zweiten Zeitpunkt gezielt modifiziert. Für einen späteren, dritten Meßzeitpunkt wird vorhergesagt, wie sich das Erkenntnis-Objekt, entsprechend der veränderten Subjektiven Theorie, beobachtbar verhalten müßte. Die Güte der Vorhersage ist wiederum Anhaltspunkt für die explanative Validität.

Nachfolgend werden diese drei Möglichkeiten zur Bestimmung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien ausführlich beschrieben und diskutiert. Dabei ergibt sich ein grundsätzliches terminologisches Problem: Ob das in solchen Studien zu Beobachtende ein Verhalten oder aber den äußeren Aspekt von Handeln (wie es v. Wright 1974, 85ff. nennt) 'abbildet', hängt prinzipiell von den Ergebnissen der explanativen Validierungsphase ab (also von der erst am Schluß dieser Phase möglichen Feststellung, ob eine Übereinstimmung zwischen der Innensicht der 1. Person und der Außensicht der 3. Person besteht). Trotzdem müssen wir bei der folgenden Strukturexplication der Korrelations-, Prognose- und Modifikationsstudien diesen Beobachtungsprozeß natürlich aus der Perspektive der Untersuchungsplanung, d.h. vor Abschluß der explanativen Validierung, benennen. Im strengen Sinn müßte man daher formulieren: Beobachtung des äußeren (Verhaltens-)Aspekts von potentielllem Handeln, Tun oder Verhalten. Da dies den Fluß der Darstellung aber erheblich hemmen würde, sprechen wir im folgenden zur Vereinfachung meistens verkürzend von 'Verhaltensbeobachtung' bzw. 'Beobachtung des Verhaltensaspekts'. Aus dem Kontext heraus wird dabei jeweils deutlich, daß es sich hier auch um den äußeren Aspekt möglicher Handlungseinheiten handeln kann. Durch diese verkürzend-vereinfachte Sprechweise ist es dann möglich, daß Zusammenstellungen vorkommen können wie: Das beobachtbare Verhalten ist einer bestimmten Handlungsklasse zuzuordnen (s. unten Kap. 4.2.3.).

#### 4.2.2. Explanative Validierung durch Korrelationsstudien?

##### *Grundgedanke:*

Es geht um die Frage, ob die rekonstruierte Subjektive Theorie so realitätsangemessen ist, daß ihre Veridikalität (s. o. Kap. 3.4.) den Anforderungen objektiv-theoretischer Validität entspricht. Das Ausmaß solcher Veridikalität wird durch systematische Überprüfungsmethoden bestimmt. Eine erste und zugleich sehr einfache Möglichkeit besteht darin, nach dem Zusammenhang zwischen Innensicht und Außensicht zu fragen. Forschungsmethodisch wird dabei nach der Höhe der Korrelation zwischen zwei Datenreihen gefragt, also dem meßbaren Zusammenhang zwischen Innensicht (z.B. repräsentiert durch Inhaltskategorien) und Außensicht (z.B. repräsentiert durch Beobachtungskategorien). Je höher der berechnete Korrelationskoeffizient, so wird postuliert, desto eher spricht das für die Realitätsangemessenheit der rekonstruierten Subjektiven Theorie (zum Problem der 'Kausalinterpretation von Korrelationen' siehe im einzelnen unten). – Nachfolgend wird die forschungsmethodische Realisierung von Korrelationsstudien beschrieben und ihre Aussagekraft kritisch diskutiert.

##### *Erste Forschungsphase:*

In der ersten Forschungsphase werden, wie in Kap. 4.1. ausführlich dargestellt, die Subjektiven Theorien aktualisiert, verbalisiert, rekonstruiert und kommunikativ validiert. Dabei erleichtert es die Validierungsprozedur, wenn bei der Rekonstruktionsarbeit möglichst eindeutig festgelegt wird, auf welche beobachtbare(n) Verhaltensweise(n) sich ein genau bezeichnetes Element der Subjektiven Theorie bezieht.

##### *Zweite Forschungsphase:*

In der zweiten Forschungsphase werden – getrennt von der Rekonstruktionsarbeit – die beobachtbaren Verhaltensaspekte der Handlung protokolliert. Hierzu eignen sich z.B. technische Bild- und Tonaufzeichnungen (s. auch o. 4.1.5.), weil diese beliebig vielen, voneinander unabhängigen Erkenntnis-Subjekten zur Einschätzung vorgelegt werden können. Weniger günstig ist das direkte Mitkodieren des beobachtbaren Verhaltens beim Vollzug des realen Handelns, weil hierbei Beobachtungsfehler nachträglich nicht mehr aufgedeckt werden können. Ungeeignet für Korrelationsstudien sind freie Beobachtungen.

Sind Subjektive Theorie und beobachtbares Verhalten in miteinander vergleichbaren Kategorien (z.B. Handlungstypen oder Handlungsklassen) festgehalten, so kann ihr Zusammenhang statistisch bestimmt werden. Der Vergleich mit einem statistischen Grenzwert gibt dann darüber Auskunft, ob die gefundene Korrelation als überzufällig angesehen werden kann.

*Forschungsbeispiel:*

Treiber (1980; 1981) untersuchte das unterrichtliche Handeln von 11 Hauptschullehrern. Diese sollten, der Vergleichbarkeit wegen, ihre Schüler in das unbekannte Thema 'Zweistufige Zufallsversuche' innerhalb von 45 Minuten einführen. Die Stunden wurden auf Videoband aufgezeichnet. Die Kognitionen der Lehrer wurden in einem halbstrukturierten nachträglichen Interview erfaßt, das zu zwei ausgewählten Unterrichtssituationen geführt wurde.

Situation 1: 'Ein Schüler gibt eine falsche Antwort'.

Situation 2: 'Der Lehrer wechselt die Sozialform', d.h. er geht beispielsweise von Einzelarbeit zu Frontalunterricht über.

Die Innensicht des unterrichtlichen Handelns der 11 Lehrer wurde inhaltsanalytisch durch Einordnung der Auskünfte in theoretisch abgeleitete Inhaltskategorien rekonstruiert. "Dafür wurden die folgenden drei Hauptkategorien verwendet: Unterrichtsziele, die eine zur Entscheidung anstehende Handlung erreichen soll; Kenntnis und Feststellen vorfindbarer Entscheidungsbedingungen, die nicht der Kontrolle des Lehrers unterliegen, gleichwohl aber das Erreichen eines bestimmten Handlungszieles mehr oder minder erleichtern oder erschweren; Maßnahmen zum Erreichen von Handlungszielen. Die Wahl dieser Kategorien folgt dem Entscheidungsmodell von Shavelson (1976), das u. a. zwischen goals, states of nature and alternative acts unterscheidet. Zur Inhaltskodierung der vom Lehrer bei seinen Unterrichtsentscheidungen berücksichtigten Kognitionselemente wurde jede dieser drei Basiskategorien in mehrere Unterkategorien untergliedert. Dazu zählt: der Förderungsbezug von Handlungsüberlegungen zugunsten lernschwächerer Schüler; ihre Eigenschafts- versus Korrekturorientierung in der Beschreibung und Erklärung von Leistungsunterschieden eines Schülers; sowie die Remedialität ihrer Handlungsziele und Handlungs-Ergebnis-Erwartungen." (Treiber 1981, 633).

Die Außensicht des unterrichtlichen Handelns der 11 Lehrer wurde mit einem Beobachtungsinventar erfaßt, das 20 Kategorien enthielt, z.B. 'Lehrer interagiert mit leistungsschwächerem Schüler', 'Lehrer bezieht Schülerinitiative ein' usw..

Danach wurden die Kategorien des Inhaltsinventars mit den Kategorien des Beobachtungsinventars korreliert. Die Kategorien des Inhaltsinventars geben dabei die Selbstsicht oder auch Selbstbeurteilung des Lehrers wieder, die mit einer Fremdbeurteilung aus der Beobachterperspektive verglichen wird. Als Ergebnis traten insgesamt niedrige Korrelationen auf, was gewiß auch durch die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung zu erklären ist. Der Großteil der Korrelationen lag zwischen 0.2 und 0.3 mit den Grenzwerten 0.013 nach unten und 0.481 nach oben. Daran angeschlossene Varianzanalysen, in die auch der gemessene Lernzuwachs der Schüler einbezogen wurde, zeigten dann, daß die rekonstruierte Subjektive Theorie der Lehrer in einem überzufälligen, aber quantitativ nicht sehr kräftigen Zusammenhang mit dem Lernzuwachs der Schüler stand. (Auf eine eingehendere Interpretation dieses Ergebnisses, z.B. auch hinsichtlich des 'fundamentalen Attributionsfehlers' nach Jones & Nisbett 1971 können wir daher hier verzichten.)

Kann mit einem derartigen forschungsmethodischen Vorgehen die Erklärungskraft Subjektiver Theorien beobachtungsfundiert und falsifikationstheoretisch überprüft werden? Oder anders gewendet: Wo liegen die grundsätzlichen Probleme bei Korrelationsstudien?

Eine erste prinzipielle Schwierigkeit liegt darin, daß die beiden Datensätze, die miteinander zu korrelieren sind, zum gleichen Meßzeitpunkt erstellt werden. Diese Gleichzeitigkeit in der Datenerhebung bringt die Gefahr mit sich, daß der eine Meßvorgang sich auf den anderen auswirkt. Damit wären keine voneinander unabhängigen Datensätze vorhanden, deren Korrelation hinterher berechnet werden kann, sondern durch die Art der Erhebung künstlich miteinander verflochtene, konfundierte Datensätze. Je nach Art dieser Wechselwirkung ist dabei mit erheblichen Auswirkungen auf die Höhe des Korrelationskoeffizienten zu rechnen, was den Aussagewert doch stark relativiert. Deshalb ist zu fordern, daß die beiden Datensätze getrennt voneinander erhoben werden (vgl. etwa Bortz 1984; Magnusson 1969). Ist dies aber überhaupt zu leisten?

Betrachten wir zunächst die Außensicht. Ist es denkbar, daß sie getrennt von der Rekonstruktion der Innensicht erfaßt werden kann? Diese Frage läßt sich bejahen, wenn man z.B. dafür sorgt, daß verschiedene, voneinander unabhängige Erkenntnis-Subjekte die Beobachtung anhand einer Videoaufzeichnung kategorisieren, ohne daß ihnen bekannt ist, welche Ergebnisse die Rekonstruktion der Innensicht erbracht hat. Ist es dann auch denkbar, daß die Rekonstruktion der Innensicht getrennt von der Außensicht erfaßt werden kann? Diese Frage müssen wir verneinen. Das Problem liegt vor allem darin, daß das Erkenntnis-Objekt nicht nur Zugang zu den eigenen innerpsychischen Prozessen hat, sondern daß es natürlich auch beobachten kann, wie es sich in der betreffenden Episode verhält: Das Erkenntnis-Objekt besitzt Informationen über den Außenaspekt des eigenen Handelns. Damit kann es vom Außenaspekt der eigenen Handlung einen Rückschluß auf innere Vorgänge ziehen und für uns Forscher das Problem aufwerfen, ob die berichteten Subjektiven Theorien in der Tat das Handeln steuern oder ob das Erkenntnis-Objekt sie erst nachträglich zur Erklärung (bzw. Rechtfertigung) des eigenen Handelns gebildet hat. Jedenfalls behauptet Bem (1972), daß in dem Ausmaß, in dem innerpsychische Abläufe entweder schwer zugänglich, mehrdeutig oder schwer interpretierbar sind, das Erkenntnis-Objekt nachträglich Theorien über das innerpsychische Geschehen bildet. Diese Theorie konstruiert es nach Bem durch Schlußfolgerungen aus seinem eigenen Verhalten und aus den situativen Umständen, in denen dieses Verhalten auftritt (vgl. auch die in 4.1. diskutierte Implizitätsproblematik). Damit wäre das Erkenntnis-Objekt prinzipiell in keiner besseren Lage als das Erkenntnis-Subjekt, denn auch der Forscher schließt ja von beobachtbarem Verhalten auf die innerpsychischen Vorgänge zurück. Beim nachträglichen Auskunftgeben kann also die Innensicht nicht unabhängig von der Außensicht erfaßt werden, weil das Erkenntnis-Objekt ein (eventuell voreingenommener) Beobachter des eigenen Verhaltens ist. Werden Korrelationen zwischen Subjektiven Theorien und beobachteten Verhaltensaspekten gefunden, so können diese also grundsätzlich auf zwei Weisen interpretiert werden, worauf vor allem Kritiker des FST genüßlich hinweisen:

Erste Interpretation: Die Korrelationen sind Ausdruck eines ursächlichen Zusammenhangs zwischen (handlungsleitenden) Subjektiven Theorien und beobachtbaren Handlungsweisen.



Zweite Interpretation: Der beobachtbare Außenaspekt des Verhaltens zieht konsistente Rechtfertigungen (in Form Subjektiver Theorien) nach sich; die wirkliche Verursachung liegt in introspektiv nicht zugänglichen Prozessen.

Benützt man Korrelationsstudien zur Prüfung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien, so befindet man sich in dem Dilemma, letztlich nicht belegen zu können, daß die erste Interpretation die angemessenere ist. Korrelationskoeffizienten besagen lediglich, daß es regelhafte Zusammenhänge (hier: zwischen rekonstruierten Subjektiven Theorien und beobachtbaren Verhaltensaspekten) gibt. Sie sagen aber nichts darüber aus, was die Ursache und was die Wirkung ist. Damit ist diese Form der Validierung zwar nicht überflüssig, sie ist aber doch in ihrer Aussagekraft deutlich beschränkt.

Der Umstand, daß bei nachträglicher Verbalisation die auskunftgebende Person den Außenaspekt des eigenen Handelns/Tuns/Verhaltens kennt, bringt noch eine zweite Schwierigkeit mit sich. Die Selbstkonzeptforschung zeigt, daß das Erkenntnis-Objekt Theorien über sich selbst bildet, die helfen, den Erfahrungsstrom zu verarbeiten und das Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten (vgl. Epstein 1973; Filipp 1979; 1982). Auch dann, wenn das Erkenntnis-Objekt guten introspektiven Zugang besitzt, besteht trotzdem die Gefahr, daß es dem Erkenntnis-Subjekt nicht das berichtet, was es wahrgenommen hat. Beispielsweise dann, wenn die Auskünfte das Bild gefährden, das das Erkenntnis-Objekt von sich selbst hat. Deswegen ist es nicht auszuschließen, daß das Erkenntnis-Objekt die introspektiv wahrgenommenen Bedingungen eigener Verhaltens- oder Handlungsweisen in einer Weise (abändernd) berichtet, daß sein Selbstwertgefühl geschützt bleibt. Eine Reihe von Selbstversuchen (vgl. Wahl et al. 1983, 51ff.) zeigt, wie groß die Versuchung in einer Befragungssituation ist, wider besseres Wissen ein stimmiges Bild des eigenen Tuns zu präsentieren. Derartige Handlungsrechtfertigungen helfen, verschiedene Ursachen gestörter Handlungsleitung (vgl. o. Kap. 3.1.) zu verbergen, und erhöhen ungerechtfertigt die Korrelation zwischen Verbalisations- und Beobachtungsdaten. Dazu zwei Beispiele:

Ein Handlungsentwurf kann fehlerhaft ausgeführt werden. – Will der Lehrer die momentan lautstark störende Schülerin Sandra ermahnen, verwechselt aber in der Erregung die Namen und ermahnt die in ein Seitengespräch vertiefte Anke, so hat er bei der Rekonstruktion dieser Situation zwei Möglichkeiten: Er kann entweder zugeben, daß er die Namen verwechselt und damit Anke unrecht getan hat; dann könnte der Forscher erkennen, daß es sich um einen Fall gestörter Handlungsleitung handelt. Oder er mag die Verwechslung nicht eingestehen und gibt vor, das unaufmerksame Verhalten von Anke habe ihn gestört (und nicht etwa die Lautstärke Sandras). Für den Forscher sieht diese Rekonstruktion sehr stimmig aus, weil Außensicht und Innensicht übereinstimmen. Es ist ihm kaum möglich, die gestörte Handlungsleitung zu entdecken.

Ein Verhalten kann entgegen den eigenen Vorsätzen ausgeführt werden. – Hat der Lehrer bei einem Trainingskurs eine neue Methode des classroom-managements gelernt, bei der er mit freundlich-sachlichem Ton agiert, anstatt ver-

ärger zu ermahnen (vgl. die Methode des 'Begrenzens und Bekräftigens' bei Wahl et al. 1984, 408ff.), so kann es ihm dennoch passieren, daß er einem unruhigen Schüler, ganz entgegen seinem Vorsatz, eine Strafe androht. Bei der Rekonstruktion dieser Situation kann der Lehrer entweder die Diskrepanz zwischen seinen Handlungsplänen und seinem Verhalten aufdecken und dem Forscher damit deutlich machen, daß eine eingeschliffene Routine den guten Vorsatz außer Kraft gesetzt hat. Oder er verbirgt die gestörte Handlungsleitung, indem er dem Forscher glaubhaft macht, er sei in diesem speziellen Fall ganz bewußt vom 'Begrenzen und Bekräftigen' abgewichen.

Ist es möglich, durch bestimmte methodische Vorkehrungen zu erreichen, daß derartige Handlungsrechtfertigungen unterbleiben und sich damit der eine Meßvorgang auf den anderen nicht mehr nennenswert auswirkt? Wie in Kap. 4.1. sehr ausführlich dargestellt, kann dies dadurch geschehen, daß der Forscher die Verbalisationsmotivation des Erkenntnis-Objekts unterstützt und stärkt. So kann durch Aufklären über das Untersuchungsziel, Metakommunikation über Probleme des Auskunftgebens und Vermitteln von Coping-Strategien gegen die Rechtfertigungstendenzen angegangen werden. Denkbar wäre auch eine zweite methodische Vorkehrung: Man könnte generell auf nachträgliche Verbalisation verzichten und die Innensicht vor oder während des Handelns erfassen. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, daß konsistente Rechtfertigungen nicht zu erwarten sind, solange das Erkenntnis-Subjekt den konkreten Handlungs-/Verhaltensprozeß noch nicht abgeschlossen hat. Dieser Vorteil muß aber mit erheblichen Nachteilen erkaufte werden:

— Auskünfte während des Handelns: Das Erkenntnis-Objekt handelt und verbalisiert gleichzeitig die introspektiv wahrgenommenen Gedanken und Gefühle. Das Handeln wird dadurch 'verdoppelt', weil Auskunftsprozesse und Handlungsprozesse parallel gesteuert werden müssen (vgl. Ericsson & Simon 1978). Dies verändert das Handeln selbst, weil sich beide Prozesse gegenseitig beeinflussen. Darüber hinaus sind derartige Erhebungen nur in ganz speziellen Fällen möglich.

— Auskünfte vor dem Handeln: Vorteilhaft ist hier, daß ohne Handlungsdruck, ohne Gedächtnisprobleme und ohne Konfundierung zwischen verbalen Daten und Beobachtungsdaten Subjektive Theorien rekonstruiert werden. Dafür stellt sich das Problem, ob die vor dem Handeln erfaßten Kognitionen mit jenen vergleichbar sind, die während des Handelns ablaufen. Forschungsmethodisch könnte eine derartige Annäherung erreicht werden, wenn es gelingen würde, die auf das Erkenntnis-Objekt zukommende reale Situation möglichst 'naturgetreu' abzubilden, also die entscheidungsrelevanten Größen situationsentsprechend zu präsentieren. Dies hieße beispielsweise für den Bereich Unterricht, daß sich der Lehrer vorstellen müßte, wie er auf einen ganz speziellen Schüler innerhalb eines genau bezeichneten Stoffgebiets an einem bestimmten Punkt des Lernprozesses nach bestimmten vorangegangenen Lehrer-Schüler-Interaktionen z.B. bei einer provokativen Antwort reagieren würde. Nach unseren Erfahrungen mit mündlichen, schriftlichen oder filmischen Szenarios ist es sehr schwierig und damit außerordentlich fehleranfällig, auf diese Weise handlungsleitende Subjektive Theorien zu erfassen.

Es scheint beim derzeitigen Stand der Forschung also nicht erfolgversprechend zu sein, von der Methode der nachträglichen Verbalisation abzurücken und die verbalen Daten vor oder während des Handelns zu erfassen.

Betrachtet man rückschauend noch einmal die Probleme, die sich ergeben, wenn man die Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über Korrelationsstudien bestimmen will, so muß man zu dem Ergebnis kommen, daß dies keine besonders geeignete Form der Validierung ist, zumindest gemessen an jenem Erkenntniswert, den die zweite Forschungsphase erbringen soll (s. o. Kap. 3.3. und Groeben 1986, 277ff. u. 322). Deswegen erscheint es günstiger, andere Möglichkeiten der Validierung zu wählen. Diese bringen zwar, wie gleich gezeigt wird, eine größere Zahl an Arbeitsschritten und damit einen erhöhten Forschungsaufwand mit sich, dafür ist aber auch ihre Aussagekraft höher.

#### 4.2.3. Bestimmung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über Prognosen und Retrognosen

##### *Grundgedanke:*

Mit der rekonstruierten Innensicht in Form einer Subjektiven Theorie (Explanans) soll das künftige beobachtbare Verhalten des Erkenntnis-Objekts (Explanandum) vorhergesagt werden. Methodologisch erfordert das, unter Rückgriff auf die jeweilige Subjektive Theorie objekttheoretische (wissenschaftliche) Hypothesen abzuleiten (zur Struktur dieser Ableitung vgl. Kap. 3.3.), die dann durch Vorhersagen geprüft werden. Tritt ein, was vorhergesagt wurde, so ist dies als Stützung der allgemeinen Gültigkeit der Hypothese zu interpretieren (vgl. hierzu Atteslander 1971; Bortz 1984; Groeben 1986; Groeben & Westmeyer 1975; Herrmann 1969; Popper 1969; Stegmüller 1969). Tritt dagegen nicht ein, was vorhergesagt wurde, so gilt die Hypothese als zunächst einmal nicht bewährt. Übertragen auf psychologische Fragestellungen, in denen es in der Regel um Wahrscheinlichkeitsaussagen geht, bedeutet dies, daß ein statistischer Grenzwert festgelegt wird, bei dessen Unterschreitung die rekonstruierte Subjektive Theorie (vorläufig) als realitätsunangemessen anzusehen ist. Je deutlicher umgekehrt dieser Grenzwert übertroffen wird, desto eher kann man (vorläufig) davon ausgehen, daß die rekonstruierte Subjektive Theorie realitätsadäquat ist.

Nachfolgend werden die forschungsmethodischen Realisierungen von Prognose- sowie Retrognosestudien beschrieben und ihre Aussagekraft kritisch diskutiert.

##### *Erste Forschungsphase:*

In der ersten Forschungsphase werden die Subjektiven Theorien aktualisiert, verbalisiert, rekonstruiert und kommunikativ validiert. Besondere Anforderungen werden dabei an die Art der Rekonstruktion gestellt. Sie soll Regelmäßigkeiten des Handelns erkennbar werden lassen, so daß es möglich wird, präzise

anzugeben, wie sich das Erkenntnis-Objekt in einer genau umschriebenen Situation voraussichtlich verhalten wird. Dazu ein (fiktives) Beispiel:

Im Rahmen eines Selbstsicherheitstrainings wurden Personen mit Durchsetzungsproblemen näher analysiert. Bei Teilnehmer D zeigten sich dabei folgende Regelhaftigkeiten:

- Beziehungsprobleme: Im Umgang mit der Partnerin, guten Freunden, den Eltern oder anderen ihm nahestehenden Personen geht D Auseinandersetzungen überwiegend aus dem Wege. Er zeigt also ausgeprägtes Meideverhalten.
- Berufliche Probleme: Im Umgang mit gleichrangigen Arbeitskollegen und im Umgang mit Untergebenen ist D in der Lage, seine Interessen auszusprechen und sich – zum Teil recht aggressiv – zu behaupten. Er zeigt also ausgeprägtes Durchsetzungsverhalten.

Diese sehr einfache Form einer Handlungs- oder Verhaltensstruktur (die jetzt natürlich noch um die eventuell handlungsleitenden Subjektiven Theorien erweitert werden muß) läßt Prognosen zu, auch wenn diese noch sehr allgemein sind. So könnte vorhergesagt werden, wie sich Teilnehmer D vermutlich verhält, wenn er

- (a) von einem guten Freund zur Rede gestellt wird;
- (b) mit seiner Frau ein finanzielles Problem zu klären hat;
- (c) mit einem Arbeitskollegen konkurrieren soll;
- (d) von einem Untergebenen kritisiert wird.

In den ersten beiden Situationen müßte D ausgeprägtes Meideverhalten zeigen, in den anderen beiden Situationen ausgeprägtes Durchsetzungsverhalten.

Für Forschungszwecke reicht eine derart einfache Rekonstruktion nicht aus. Aber der zielführende Gedanke wird deutlich: Die Rekonstruktion soll so angelegt sein, daß für genau umschriebene Situationen möglichst präzise vorhergesagt werden kann, z.B. in Form operationalisierter Beobachtungskategorien, wie sich das Erkenntnis-Objekt verhalten wird. Dazu ist es erforderlich, die verschiedenen 'Typen' von Situationen (z.B. berufliche Probleme, private Probleme usw.) trennscharf voneinander abzugrenzen. Um dies leisten zu können, muß das Erkenntnis-Objekt in einer größeren Zahl von Situationen untersucht werden. Die verschiedenen Situationen können dann zu Situations-typen oder Situationsklassen gebündelt werden, wie dies beispielsweise bei der WAL (Weingartener-Appraisal-Legetechnik) geschieht. Erst dadurch wird es möglich, künftige Situationen einzuordnen, was für das Erstellen von Prognosen unerläßlich ist. Die Situation gehört nämlich zum Prädiktor, also zur Wenn-Komponente der Prognose. Von ihr führen regelhafte Verknüpfungen zur Dann-Komponente, also dem vorhergesagten Verhalten/Handeln. Da die rekonstruierten Regelhaftigkeiten nicht nur für den Augenblick, sondern auch für zukünftiges Handeln gelten sollen, müssen sie situationsüberdauernde, stabile Momente enthalten. Das reine Aufzählen und Aneinanderreihen einzelner Situationsbeschreibungen führt hier nicht weiter. Gefunden werden muß das Allgemeine, also jene Merkmale, die eine Situation typisieren. Anhand dieser Merkmale kann dann eine neue Situation einem bestimmten Situations-typ oder einer bestimmten Situationsklasse zugeordnet werden. Entsprechend

werden die verschiedenen Handlungen zu Handlungstypen oder Handlungsklassen zusammengefaßt. Je besser es gelingt, durch unterscheidende Merkmale diese Typen oder Klassen voneinander abzugrenzen, desto eindeutiger – und damit leichter erstellbar – werden die Prognosen. Das bedeutet: Die Rekonstruktion muß prognosetauglich, also möglichst eindeutig sein und empirisch prüfbare Vorhersagen ermöglichen. Forschungspraktisch sind derartige Rekonstruktionen auf verschiedenen Wegen erstellbar, wie beispielsweise die recht unterschiedlichen, aber gleichermaßen prognosetauglichen Rekonstruktionen in den Prognosestudien von Dann et al. (1982) und Wahl et al. (1983) zeigen. Deutlich müßte aber ebenfalls geworden sein, daß es sehr aufwendig ist, zu prognosetauglichen Rekonstruktionen zu gelangen.

### *Zweite Forschungsphase:*

Zu einem Zeitpunkt  $t_2$ , der bei Prognosen nach, bei Retrognosen zeitlich vor der Rekonstruktionsarbeit liegt, wird das Erkenntnis-Objekt in dem Handlungsbereich beobachtet, zu dem die Subjektive Theorie rekonstruiert wurde. Dies wären bei Teilnehmer D z.B. Durchsetzungssituationen, bei Dann et al. schulische Konfliktsituationen, bei Wahl et al. auffällige Schülerleistungen bzw. auffällige Störungen des Unterrichts und so fort. Das beobachtbare Verhalten des Erkenntnis-Objekts in diesen neuen Situationen, die nicht (!) Teil der Rekonstruktionsarbeit zum Zeitpunkt  $t_1$  gewesen sein dürfen, ist zu protokollieren. Am besten eignen sich wieder technische Aufzeichnungen. Jedes gezeigte, beobachtbare Verhalten des Erkenntnis-Objekts ist einem Handlungstyp oder einer Handlungsklasse zuzuordnen, damit es mit dem prognostizierten Handlungstyp bzw. der prognostizierten Handlungsklasse verglichen werden kann. Der vorhergesagte Handlungstyp wird jetzt mit dem empirisch protokollierten Handlungstyp verglichen. Stimmen vorhergesagtes und beobachtetes Verhalten überein, so war die Prognose richtig; stimmen sie nicht überein, so war die Prognose falsch. Der Prozentsatz falscher Prognosen kann nun – entsprechend der Zahl der Versuchspersonen, der Zahl der Prognosevorgänge und anderer statistischer Parameter – mit einem Grenzwert verglichen werden, dessen Mindesthöhe sich nach der Zufallswahrscheinlichkeit richtet. Unterschreitet der Prozentsatz richtiger Prognosen den statistischen Grenzwert, so gilt die rekonstruierte Subjektive Theorie als nicht bewährt. Liegt der Prozentsatz richtiger Prognosen dagegen über dem Grenzwert, so kann dies als Evidenz für die Validität der geprüften Subjektiven Theorie betrachtet werden.

### *Forschungsbeispiel:*

In der Untersuchung von Wahl et al. (1983; s. auch Kap. 3.2.) wurden Lehrer verschiedener Schularten in auffälligen unterrichtlichen Episoden untersucht. Die erstellten Rekonstruktionen wurden in eine prognosetaugliche Form gebracht. Ein Jahr später wurden 12 dieser Lehrer erneut im Unterricht aufgesucht; dabei wurden (wiederum) auffällige Störungs- und Leistungsepisoden aufgezeichnet. Für jede neue Episode wurde eindeutig festgelegt, welcher Handlungsklasse das beobachtbare Lehrerverhalten zuzuordnen war.

Experten, die sich in die rekonstruierten Subjektiven Theorien der 12 Lehrer eingearbeitet hatten, sogenannte 'Doppelgänger' der Lehrer, mußten vorhersagen, wie sich der jeweilige Lehrer vermutlich in jeder der neuen Episoden verhalten würde. Dabei war dafür gesorgt, daß die 'Doppelgänger' keinen der Lehrer kannten, keinen von ihnen beim Unterrichten beobachtet hatten und auch nicht wußten, welche tatsächlichen Lehrerreaktionen auf den Videobändern mit den neuen Situationen aufgezeichnet waren.

Jede der 432 auf diese Weise entstandenen Vorhersagen wurde mit dem tatsächlichen Lehrerverhalten in den neuen Episoden verglichen. Dies geschah durch den Vergleich der vorhergesagten mit der empirisch beobachteten Handlungsklasse. Jede Vorhersage wurde einzeln mit dem zugehörigen Zufallswert verglichen, der mathematisch exakt bestimmbar war. Der durchschnittliche statistische Grenzwert lag bei etwa 16% richtiger Prognosen. Dieses Zufallsniveau wurde hochsignifikant übertroffen mit durchschnittlich 40% richtiger Prognosen; mit einzelnen Rekonstruktionsvarianten konnten sogar etwa 55% richtiger Prognosen erzielt werden. Die rekonstruierten Subjektiven Theorien haben damit dem Falsifikationsversuch widerstanden. Der Prozentsatz richtiger Prognosen ist zwar nicht überwältigend hoch, doch wenn man bedenkt, daß zwischen Rekonstruktion und Beobachtungsüberprüfung ein Jahr lag, wobei ein Teil der untersuchten Lehrer sogar andere Klassen unterrichtete, so kann man doch von einer befriedigenden Realitätsadäquanz der rekonstruierten Subjektiven Theorien ausgehen.

Eine strukturell parallele Vorgehensweise liegt vor, wenn man die explanative Validität Subjektiver Theorien über Retrognosen bestimmt. Die bei Prognosen beschriebene zeitliche Reihenfolge wird dabei lediglich umgedreht. In einem ersten Arbeitsschritt wird das beobachtbare Verhalten des Erkenntnis-Objekts protokolliert, am besten mit Videoaufzeichnungen, und ebenfalls trennscharfen Handlungsklassen zugeordnet. In einem zweiten, später liegenden Arbeitsschritt wird die Subjektive Theorie des Erkenntnis-Objekts zum gewählten Handlungsbereich prognosetauglich rekonstruiert. Durch Experten oder 'Doppelgänger', die natürlich keinerlei Kenntnis darüber besitzen dürfen, wie sich das Erkenntnis-Objekt bei der Verhaltensprotokollierung tatsächlich verhalten hat, wird anhand der rekonstruierten Subjektiven Theorie die (in diesem Fall retrognostische) Hypothese aufgestellt, wie sich das Erkenntnis-Objekt in einer genau umschriebenen Situation verhalten (haben) müßte. Die auf diese Weise festgelegten Retrognosen werden mit den schon früher erhobenen Beobachtungen verglichen. Stimmen beobachtete und retrognostizierte Handlungsklassen überein, so kann von einer richtigen, im anderen Fall von einer falschen 'Rücksage' gesprochen werden. Der Prozentsatz richtiger Retrognosen kann nun ebenfalls mit dem statistischen Grenzwert verglichen werden. Je nach Über- oder Unterschreitung des Grenzwerts kann die geprüfte Subjektive Theorie als bewährt oder nicht-bewährt gelten.

Die Problematik von Retrognosen liegt dabei keineswegs in der Tätigkeit der Experten, die die Retrognosen erstellen. Deren Tätigkeit ist völlig identisch mit der jener Experten, die Prognosen erstellen. Schwierigkeiten sind dagegen denkbar, wenn das Erkenntnis-Objekt bei der Rekonstruktion seiner Subjektiven Theorien noch sehr deutlich jene Situationen vor Augen hat, die bei der Verhal-

tensprotokollierung ausgewählt wurden. Es könnte dann sein, daß Rechtfertigungsbedürfnisse nachwirken und die Rekonstruktionen auf die länger zurückliegenden Situationen abgestimmt werden, was dem Sinn eines Falsifikations-experiments natürlich zuwiderläuft. Bei der forschungspraktischen Realisierung von Retrognosen ist also darauf zu achten – z.B. durch entsprechend großen Zeitabstand zwischen den beiden Meßzeitpunkten, durch Herstellen einer möglichst 'herrschaftsfreien' Erhebungs- und Rekonstruktionsinteraktion – daß keine verzerrenden Wechselwirkungen zwischen den beiden Datenerhebungen auftreten.

### *Forschungsbeispiel:*

In einer Explorationsstudie haben Burgert et al. (1987) am Beispiel des Machtmotivs "die Vorhersagekraft von Motiven für das Handeln" untersucht (o.c., 1). In einem ersten Arbeitsschritt zeichnen sie auf Videoband auf, wie die 15 Versuchsteilnehmer – alles Männer in beruflichen Führungspositionen – in machthematischen Situationen handeln. Paradigmatisch hierfür wählen die Autoren drei Verhandlungsspiele aus, wie etwa das recht bekannt gewordene "NASA-Spiel".

In einem zweiten Arbeitsschritt, der mehrere Wochen später liegt, werden die Subjektiven Theorien der Versuchsteilnehmer über ihr eigenes Machtmotiv rekonstruiert, wobei zuerst in einem umfangreichen Interview hypothesenungerichtete Fragen (z.B. "Was – glauben Sie – sind Ihre Beweggründe, Macht über andere auszuüben?" o.c., 211). hypothesengerichtete Fragen (z.B. "Haben Sie mit Ihrem machtmotivierten Handeln auch schon einmal Ziele verfolgt, die einer 'höheren' Sache dienen?" o.c., 221), Störfragen u.a.m. gestellt werden. Die zentralen Konzepte aus der Niederschrift dieser Interviews werden auf Kärtchen übertragen und – entsprechend dem Leitfaden der Heidelberger Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben 1984; 1988) – zu Theoriestrukturen geordnet. Die Rekonstruktionsskizzen von Erkenntnis-Objekt und -Subjekt werden in der abschließenden Konsensphase miteinander verglichen und es wird eine Einigung über eine von beiden akzeptierte Rekonstruktion herbeigeführt.

In einem dritten Arbeitsschritt, der uns in diesem Zusammenhang besonders interessierenden Retrognosephase, wird nun geprüft, wie die rekonstruierten Subjektiven Theorien mit dem Handeln in den drei Spielsituationen zusammenhängen. Dazu müssen die Daten zuerst in eine "retrognosetaugliche" Form gebracht werden, d.h. aus den rekonstruierten Subjektiven Theorien müssen Verhaltens'rück'sagen ableitbar sein. Forschungspraktisch lösen Burgert et al. dieses Problem auf elegante Weise. Sie entwerfen ein Kategoriensystem, das gleichermaßen für die in den Rekonstruktionen enthaltenen verbalen Daten wie für das Handeln in den Spielsituationen gilt. Ist beispielsweise in der Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie als Beweggrund für Machthandeln zu finden, daß ein Mensch belehrt werden soll, (dies entspricht Kategorie 2.1 "Einem Mitmenschen etwas beibringen"), so gilt damit als retrognostiziert, daß der betreffende Versuchsteilnehmer in den Verhandlungsspielen einen Mitspieler "belehrt", also etwa zu ihm sagt: "Bitte halten Sie sich an die Spielregeln" (o.c., 245). Die Retrognose gilt dann als richtig, wenn in den Verhandlungsspielen mindestens einmal vom Versuchsteilnehmer eine Handlung gezeigt wurde, die (durch Expertenrating) der Kategorie 2.1 "Einem Menschen etwas beibringen" zugeordnet werden kann. Die Retrognose gilt als falsch, wenn keine einzige Handlung des betreffenden Versuchsteilnehmers dieser Kategorie zugeordnet werden kann.

Beim Vergleich des Prozentsatzes richtiger Retrognosen mit dem entsprechenden statistischen Grenzwert ergab sich ein deutlich überzufälliger Wert, der von den Autoren als Hinweis auf die handlungsleitende Funktion der rekonstruierten Subjektiven Theorien interpretiert wird (o.c., 189). Die geprüfte Subjektive Theorie gilt damit als bewährt.

Die prinzipielle Struktur der Überprüfung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über Prognosen (und Retrognosen) ist also recht klar und einfach. Die Schwierigkeiten, die mit dieser Validierungsform verbunden sind, werden jedoch bei der forschungspraktischen Realisierung deutlich. Zwei dieser Probleme sollen nachfolgend diskutiert werden.

(1) Es ist schwierig, das Kriterium festzulegen.

Mit Kriterium wird das Ereignis bezeichnet, das prognostiziert bzw. retrognostiziert werden soll; aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung diskutieren wir das Problem im folgenden immer für die Prognose-Variante. In unserem Fall handelt es sich um das beobachtbare, künftige Verhalten des Erkenntnis-Objekts. Die forschungspraktische Schwierigkeit besteht darin, die Videoaufzeichnung so auszuwerten, daß das dort aufgezeichnete Verhalten vergleichbar wird mit dem vorhergesagten Verhalten.

Beispiel: Die prognosetaugliche Rekonstruktion der Subjektiven Theorie von Lehrer H13 zeigt, daß dieser auf die Situationsklasse *'Provozierendes Verhalten eines einzelnen Schülers'* regelhaft mit der Handlungsklasse *'Zeigt Ironie'* reagiert. Nun ist auf dem Videoband zu sehen, daß der Lehrer auf das provozierende Verhalten eines einzelnen Schülers lächelt, nichts weiter sagt und im Stoff fortfährt. Für den auswertenden Forscher stellt sich die Frage: Soll dieses Verhalten der Handlungsklasse *'Zeigt Ironie'*, der Handlungsklasse *'Zeigt Verständnis'* oder der Handlungsklasse *'Ignoriert'* zugeordnet werden? Ist dem Lächeln anzusehen, ob es ein hilfloses, ironisches oder verständnisvolles Lächeln ist?

Das Beispiel verdeutlicht, welche Interpretationsspielräume es bei einer so objektiv erscheinenden Methode wie der systematischen Verhaltensbeobachtung gibt. Ohne zu wissen, wie das Erkenntnis-Objekt sein Verhalten gemeint hat, ist es für das Erkenntnis-Subjekt schwierig, die richtige Handlungsklasse zu treffen. Nun bietet das Forschungsprogramm Subjektive Theorien den Vorteil, daß das Erkenntnis-Objekt an allen Forschungsproblemen nicht nur beteiligt werden kann, sondern sogar beteiligt werden soll. Es bietet sich daher an, doch einfach das Erkenntnis-Objekt zu fragen, wie es sein Verhalten verstanden wissen will, im Beispiel: wie es sein Lächeln gemeint hat. Damit geraten wir aber in ein Dilemma. Ist dem Erkenntnis-Objekt die Rekonstruktion der eigenen Subjektiven Theorie vertraut – und das ist der Regelfall, weil es an der Rekonstruktionsarbeit aktiv beteiligt war – so weiß es, wie es in der gewählten Prognose-situation 'eigentlich' hätte reagieren müssen. Im Beispiel: Lehrer H13 weiß, daß die Situationsklasse *'Provozierendes Verhalten eines einzelnen Schülers'* mit der



Handlungsklasse *'Zeigt Ironie'* verbunden ist; er weiß auch, daß es von dieser Situationsklasse aus keine Verbindung zur Handlungsklasse *'Zeigt Verständnis'* gibt. Damit besteht die Gefahr, daß das Erkenntnis-Objekt dem Forscher unzutreffende Auskünfte gibt. Würde sich der Forscher bei der Festlegung des Kriteriums allein auf das Erkenntnis-Objekt verlassen, dann könnte es zur schon besprochenen Handlungsrechtfertigung kommen. Im Beispiel: Lehrer H13 möchte nicht zugeben, daß sein Lächeln Ausdruck momentaner Rat- und Hilflosigkeit war. So kennzeichnet er es handlungsrechtfertigend als ironisches Lächeln, womit letztlich die Realitätsadäquanz der rekonstruierten Subjektiven Theorie fälschlich gestützt wird. Verzichtet dagegen der Forscher darauf, das Erkenntnis-Objekt zu befragen, so kann er seinerseits zu Fehlinterpretationen kommen. Dies wäre eine unberechtigte Übergewichtung der Außensicht, die ihrerseits wiederum die Realitätsadäquanz der rekonstruierten Subjektiven Theorie fälschlich geringer bzw. fälschlich höher erscheinen lassen könnte, als dies bei richtiger Interpretation der Fall wäre. Es müssen also methodische Vorsorgen getroffen werden, daß sich weder die Innensicht noch die Außensicht unberechtigt durchsetzen. Dies kann zum Beispiel dadurch gelingen, daß in einer symmetrischen Kommunikation durch datengebundene Argumentation Erkenntnis-Objekt und Erkenntnis-Subjekt zu einer rationalen Festlegung des Kriteriums kommen und diese kommunikativ validieren. Hier zeigt sich paradigmatisch, wie eng empirische und hermeneutische Methodologie im Forschungsprogramm Subjektive Theorien miteinander verzahnt sind (s. o. 4.2.1.).

Forschungspraktisch kann der Dialog zwischen Erkenntnis-Objekt und Erkenntnis-Subjekt zur Festlegung des Kriteriums auf recht unterschiedliche Weise symmetrisch gestaltet werden. In der genannten Untersuchung von Wahl et al. (1983, 73-75) wurde versucht, die Balance zwischen Innensicht und Außensicht wie folgt herzustellen:

Getrennt voneinander schauten Lehrer und Forscher das Videoband mit dem Lehrerverhalten an. Beide versuchten dann, ebenfalls getrennt voneinander, das Lehrerverhalten einer Handlungsklasse zuzuordnen. Diese Entscheidungen wurden schriftlich festgehalten.

Hinterher trafen sich Lehrer und Forscher zu einem Dialog, um die Einschätzungen miteinander zu vergleichen. Da zu befürchten war, daß beide in gewisser Weise parteiisch sein und danach streben würden, die eigene Einschätzung als 'richtig' durchzusetzen, wurde der Dialog durch einen neutralen Gesprächsleiter überwacht. Dieser war an den getroffenen Einschätzungen nicht beteiligt. Seine Aufgabe war es, für die Einhaltung einer symmetrischen Kommunikation zu sorgen. Dabei hatte er wie folgt vorzugehen:

In einer metakommunikativen, einleitenden Gesprächsphase sollte er das Ziel des Dialogs, die eigene Rolle und die Vorgehensweise thematisieren. In einem zweiten Schritt sollte er die Einschätzungen miteinander vergleichen und vor den Augen der Betroffenen Übereinstimmungen und Unterschiede feststellen. Hatten Lehrer und Forscher unterschiedliche Handlungsklassen notiert, so sollte der Gesprächsleiter wie folgt agieren:

“(a) Er legt beiden die wörtliche Abschrift des neuen Lehrerverhaltens noch einmal vor.

- (b) Er spielt beiden das Videoband mit dem neuen Lehrerverhalten vor.
- (c) Er legt die Handlungsauffassung zum neuen Lehrerverhalten vor.
- (d) Er läßt die Zuordnung, die beide getroffen haben, begründen.
- (e) Er faßt Übereinstimmungen in den Begründungen zusammen.
- (f) Er thematisiert die Unterschiede und fordert zur Beseitigung unter Rückgriff auf die Schritte a, b und c auf.“ (Wahl et al. 1983, 75)

(2) Es ist schwierig, den Prädiktor festzulegen.

Ein vergleichbares Problem ergibt sich bei der Festlegung des Prädiktors, also der Wenn-Komponente bei der Prognose. Mit dem Prädiktor (z.B. ‘Wenn der Lehrer von einem einzelnen Schüler provoziert wird’) wird das Kriterium (z.B. ‘... dann reagiert er ironisch’) in Form beobachtbaren Verhaltens vorhergesagt. Das forschungspraktische Problem besteht darin, die Prognosesituation eindeutig einer bestimmten Situationsklasse zuzuordnen. Da Situationsklassen aber, genau wie die oben beschriebenen Handlungsklassen, Ergebnisse von Generalisierungsprozessen sind, ist bei der Festlegung der Situationsklasse erneut Spielraum gegeben. Dieser Spielraum gefährdet die explanative Validität insofern erheblich, als jede Situationsklasse in der Rekonstruktion der Subjektiven Theorie mit genau bezeichneten Handlungsklassen verbunden ist. Eine unzutreffende Zuordnung im Bereich der Situationsklassen führt demnach in der Regel zu unzutreffenden Vorhersagen.

Beispiel: Auf dem Videoband ist eine Situation zu sehen (Prognosesituation), für die vorhergesagt werden soll, wie sich der Lehrer vermutlich verhalten wird: Ein Schüler der ersten Grundschulklasse steht auf, verläßt seinen Platz, geht in Richtung des Lehrers und macht Versuche, diesem den Zeigestock wegzunehmen.

Die Rekonstruktion des unterrichtlichen Handelns des Lehrers in auffälligen Störungssituationen enthält unter anderem folgende in Frage kommenden Situationsklassen: ‘*Provozierendes Verhalten eines einzelnen Schülers*’, ‘*Aggressives Schülerverhalten*’ und ‘*Spielerische Störung des Unterrichts*’. In welche dieser Situationsklassen ist die neue Störungsepisode einzuordnen?

Die Lösung des Problems erscheint wiederum ganz einfach: Entscheidend ist, wie das Erkenntnis-Objekt die neue Episode aufgefaßt hat. Also muß man es nur danach fragen. Damit geraten wir aber wieder in das oben beschriebene Dilemma, daß das Erkenntnis-Objekt, zum Beispiel aus Gründen der Handlungsrechtfertigung, unzutreffende Auskünfte geben kann (unberechtigte Durchsetzung der Innensicht). Umgekehrt ist es ebenfalls fehleranfällig, wenn der Forscher – ohne Kenntnis der Innensicht – allein festlegt, wie der Lehrer die Situation aufgefaßt habe (unberechtigte Durchsetzung der Außensicht). Die optimale Strategie besteht auch hier wieder darin, hermeneutische und empirische Methodologie miteinander zu verzahnen, also Innensicht *und* Außensicht bei der Festlegung der Situationsklasse einer Prognosesituation gleichrangig zu berücksichtigen.

Beispiel: In der schon mehrfach genannten Prognosestudie von Wahl et al. (1983) wurde verglichen, wie gut die Vorhersagen gelingen, wenn einmal die Situationsklasse nur durch den Forscher anhand der Videoszene festgelegt wird (erste Prognoseform) und wenn das andere Mal die Außensicht (in Form der Videoszene) *und* die Innensicht (in Form der schriftlich vorliegenden Situationsauffassung des Lehrers) bekannt sind (zweite Prognoseform).

War dem Experten oder 'Doppelgänger' nur die Außensicht bekannt, ergaben sich 38,24% richtige Prognosen. Waren Innen- *und* Außensicht bekannt, ergaben sich 44,12% richtige Prognosen.

Es zeigt sich also auch rein zahlenmäßig die Überlegenheit einer Verzahnung empirischer und hermeneutischer Methodologie; eine strikte Trennung im Sinne strenger Falsifikationsexperimente führt zu einer Unterschätzung der explanativen Validität, weil es hierbei nicht zu vermeiden ist, daß sich die Begrenzung der Außensicht beschränkend auswirkt (vgl. auch das Plädoyer von Witte & Melville 1982 für sogenannte 'Konjunktionsmethoden').

Allerdings sollte man sich darüber klar sein, daß die Verbindung von hermeneutischer und empirischer Methodik in der Praxis zu einem erhöhten Forschungsaufwand führt. So erfordert es natürlich erhebliche, zusätzliche Anstrengungen, wenn man bei der Festlegung von Prädiktoren und Kriterien, also innerhalb der explanativen Validierung, Formen kommunikativer Validierung einbezieht. Da darüber hinaus das Erkenntnis-Objekt in metakommunikativen Schritten mit den Zielen, dem methodischen Verlauf und auch mit den Ergebnissen der Falsifikationsphase, an der es teilnimmt, vertraut gemacht werden soll, erhöhen sich die vom Forscher zu leistenden Aufgaben enorm. Dies mag mit ein Grund dafür sein, warum es bisher nur eine überschaubare Zahl von Forschungsvorhaben gibt, in denen Subjektive Theorien nicht nur kommunikativ, sondern auch explanativ validiert wurden.

#### 4.2.4. Überprüfung der Handlungsleitung Subjektiver Theorien durch deren Modifikation

##### *Grundgedanke:*

Dem Menschenbild nach, das dem FST zugrundeliegt, ist es nicht auf jeden Fall notwendig und anzustreben, die Erkenntnis-Objekte aus dem Forschungsprozeß unverändert hervorgehen zu lassen (s. o. 4.1.3.). Vielmehr ist es wünschenswert, daß sich auch bei der Teilhabe an psychologischer Forschung Änderungen in Richtung auf höhere Reflexivität und Rationalität ergeben; darin besteht der 'methodologisch-methodische switch' im Vergleich zur traditionellen experimentalpsychologischen Forschung. Daneben tritt der Begriff 'Veränderung' noch in einer zweiten Hinsicht innerhalb des FST auf: Die explanative Validierung kann dadurch erfolgen, daß Subjektive Theorien gezielt modifiziert werden und im Anschluß daran durch kontrollierte Beobachtung festgestellt wird, ob sich entsprechend den Veränderungen der Refle-

xion etc. auch das beobachtbare Handeln ändert. Schließlich können die Veränderungen auch das eigentliche Ziel sein und nicht nur Mittel-Funktion besitzen, wie dies bei Rekonstruktion und Validierung der Fall ist (diesen Teilaspekt des 'Austauschs von Subjektiven und objektiven Theorien' behandelt eingehend Kap. 7.1.).

Wenn in diesem Kapitel von der Veränderung Subjektiver Theorien gesprochen wird, dann unter der zielführenden Idee, Subjektive Theorien auf diese Weise explanativ zu validieren. Dabei gehen wir davon aus, daß die Interessen des Erkenntnis-Subjekts in erster Linie darin bestehen, Subjektive Theorien auf ihre Realitätsangemessenheit hin zu überprüfen. Die Interessen des Erkenntnis-Objekts sind im Vergleich dazu primär darauf ausgerichtet, Hilfen bei der Bewältigung des privaten oder beruflichen Alltags zu erhalten. Gerade bei dieser Validierungsform ist es – wie sonst bei keiner anderen Forschungsfragestellung – möglich, die Interessen beider am Forschungsprozeß beteiligten Seiten gleichermaßen zu berücksichtigen.

Theoretischer Ausgangspunkt bei der Bestimmung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über deren Modifikation ist der postulierte Zusammenhang zwischen Subjektiver Theorie (Innensicht) und beobachtbarem Verhalten (Außensicht). Wir gehen davon aus, daß Subjektive Theorien nicht nur handlungsrechtfertigende Funktion haben, sondern daß sie die entscheidende Größe bei der Steuerung menschlichen Handelns sind. Eine Veränderung der Subjektiven Theorien eines Menschen müßte dann im Optimalfall eine gleichsinnige Veränderung des beobachtbaren Handelns nach sich ziehen. In einem Ursache-Wirkungs-Modell wären Subjektive Theorien den Ursachen, das beobachtbare Verhalten den Wirkungen oder Folgen zuzurechnen. Verändern sich die Ursachen, dann ändern sich auch die Wirkungen. Dieser Gedanke läßt sich auf die Prüfung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien übertragen: Werden eines oder mehrere Elemente einer Subjektiven Theorie durch ein Modifikationsverfahren verändert, so müßten sich – unter der Voraussetzung, daß diese Elemente das Handeln des Erkenntnis-Objekts (verursachend) leiten – gleichsinnig die beobachtbaren Verhaltensweisen dieser Person ändern. In dem Ausmaß, in dem sich ein derartiger Zusammenhang nachweisen läßt, können Subjektive Theorien als realitätsadäquat (im Sinne der Handlungsleitung) angesehen werden. Würde sich dagegen zeigen, daß trotz einer Veränderung der Subjektiven Theorien das beobachtbare Verhalten in der überwiegenden Zahl der Fälle unverändert bleibt, wären die rekonstruierten Subjektiven Theorien als realitätsinadäquat zu kritisieren.

Damit ist der Grundgedanke formuliert. Ganz so einfach wird die Interpretation im konkreten Einzelfall allerdings nicht sein können. Denn, wie oben für das Zuordnen vorliegender Situationen oder beobachteten Verhaltens zu bestimmten festgelegten Situations- oder Handlungsklassen gezeigt wurde, müssen unterschiedliche handlungsleitende Subjektive Theorien (hier: die nicht-modifizierte und die modifizierte) nicht notwendigerweise immer unterschiedliche beobachtbare Verhaltensaspekte bewirken – und umgekehrt: Das

mit der modifizierten Subjektiven Theorie verträgliche, beobachtete Verhalten ist nicht notwendigerweise ein positives Indiz für die veränderte Handlungsleitung. Durch diese Problematik wird deutlich, daß auch bei der explanativen Validierung durch Modifikation auf dialog-konsensuale Zuordnungsarbeit nicht verzichtet werden kann (s. o. 4.2.3.).

Forschungspraktisch wird der Versuchsaufbau noch komplexer als bei Prognose- und Retrognosestudien, weil eine Modifikationsphase zusätzlich einzuschieben ist. Im Grundprinzip ähneln sich aber diese beiden Validierungsformen. Nachfolgend werden die forschungsmethodische Realisierung der Bestimmung der Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über deren Modifikation beschrieben und die Aussagekraft dieser Validierungsform diskutiert. Unsere Darstellung wird dadurch erschwert, daß es derzeit noch keine abgeschlossene Untersuchung gibt, in der Subjektive Theorien auf diese Weise explanativ validiert wurden. Deswegen kann auch kein Forschungsbeispiel geschildert, sondern nur programmatisch beschrieben werden, welche Arbeitsschritte zu leisten und welche forschungspraktischen Probleme dabei zu erwarten sind.

### *Erste Forschungsphase:*

In der ersten Forschungsphase aktualisiert und verbalisiert das Erkenntnis-Objekt seine Subjektiven Theorien; gemeinsam mit dem Erkenntnis-Subjekt werden sie rekonstruiert und kommunikativ validiert. An die Art der Rekonstruktion werden dabei die gleichen Anforderungen gestellt wie bei Prognose- und Retrognosestudien; sie muß prognosetauglich sein (s. o. 4.2.2.). In Ergänzung zum Vorgehen beim Prognosen und Retrognosen wird auch zu diesem (ersten) Erhebungszeitpunkt bereits die Außensicht erfaßt, zum Beispiel durch Videoaufzeichnungen. Diese Beobachtungsdaten sind wichtig, um später nachweisen zu können, daß sich das beobachtbare Verhalten durch die Modifikation der Subjektiven Theorie tatsächlich verändert hat.

Ein ganz wichtiges Problem stellt die Auswahl jener Personen dar, die sich als Versuchspartner zur Verfügung stellen. Sinn des Falsifikationsexperiments ist es ja, die Subjektiven Theorien dieser Personen zu verändern. Dies bedeutet unter Umständen einen erheblichen Eingriff in das Handeln dieser Personen. Je nach gewähltem Handlungsbereich, zum Beispiel Durchsetzungsverhalten im Alltag, Umgang mit dem Partner, Umgang mit Schülern, Umgang mit Patienten oder Klienten usw. können diese Veränderungen weitreichende Folgen haben, die der Forscher mit verantworten muß. So wäre es zum Beispiel ethisch nicht zu rechtfertigen, solche Personen für die Modifikation auszuwählen, die den umschriebenen Bereich, in dem die Modifikation stattfinden soll, reflexiv und rational mit realitätsadäquaten Subjektiven Theorien bewältigen. Hier verändernd eingreifen zu wollen, könnte ja nur bedeuten, die Situationsbewältigung dieser Person zu verschlechtern. Und genau das widerspricht den zielführenden Ideen des FST. Ein besonders bekanntes Beispiel für derart 'inhumanes' (Edelmann 1986, 37) Experimentieren ist die Geschichte vom kleinen Albert (Watson & Rayner 1920), bei der absichtlich ein besonders freundliches und aus-

geglichenes Kind ausgewählt wurde, um daran zu demonstrieren, daß Furchtreaktionen erlernbar sind. Es gibt noch eine zweite Personengruppe, für die eine Teilnahme am Falsifikationsexperiment moralisch nicht zu verantworten ist. Das sind solche Personen, die den untersuchten Handlungsbereich derart unangemessen bewältigen, daß sofortige Hilfe angezeigt ist. Die Teilnahme an einer längeren Untersuchung, bei der sie in der ersten Forschungsphase intensiv mit ihrem eigenen defizitären Verhalten konfrontiert würden, bevor dann Wochen oder Monate später, eben je nach dem Zeitplan des Forschungsteams, erst die Modifikation beginnt, wäre bestimmt eher eine zusätzliche Belastung als eine Hilfe. Möglicherweise befinden sich in dieser Personengruppe auch Menschen, deren Handeln stark desintegriert ist (s. o. Kap. 3.1.) und die therapiebedürftig sind. An dem Falsifikationsexperiment sollten also nur solche Personen teilnehmen, die weder den gewählten Handlungsbereich optimal bewältigen, noch einen erheblichen Leidensdruck aufweisen. Es sollten zwar (zumindest partiell) realitätsunangemessene Subjektive Theorien beim Erkenntnis-Objekt vorliegen, zum Beispiel motivrationale, aber wissensirrationaler oder wissensrationaler, aber motivirrationaler (s.o. Kap. 3.3.); diese sollten jedoch die Bewältigung des gewählten Handlungsbereichs nur erschweren, nicht verunmöglichen. Damit ist zugleich auch die Grenze zwischen Therapie und Forschung innerhalb des FST konzeptualisiert.

#### *Zweite Forschungsphase:*

Wurden die Subjektiven Theorien zu einem Meßzeitpunkt  $t_1$  rekonstruiert, so werden sie zum später liegenden Zeitpunkt  $t_2$  modifiziert. Für die notwendigen und möglichen Modifikationsverfahren wird unten in Kap. 7.1. eine dem FST entsprechende Heuristik vorgelegt. Prinzipiell sind verschiedene Forschungsstrategien denkbar. Im einen Fall könnte zum Beispiel versucht werden, bei allen Erkenntnis-Objekten die *gleichen* Elemente der rekonstruierten Subjektiven Theorien zu verändern, etwa innerhalb des Bereichs 'Handlungsauffassung' bestimmte Hypothesen zur Wirkungsweise der gewählten Verhaltensweisen. Dies brächte den Vorteil mit sich, daß bei allen Versuchspartnern mit den gleichen Modifikationsverfahren gearbeitet werden könnte. Im anderen Fall könnte zum Beispiel versucht werden, bei jedem Erkenntnis-Objekt *unterschiedliche* Elemente der rekonstruierten Subjektiven Theorien zu verändern, je nachdem wo die realitäts(in)adäquaten Hypothesen, Konstrukte usw. vermutet werden. Dieses Vorgehen hätte den Vorteil, daß alle Modifikationsanstrengungen auf jenen Bereich gerichtet wären, durch dessen Veränderung das Erkenntnis-Objekt die größte Hilfe erfährt. Nachteilig wäre dagegen, daß die Forscher in der Auswahl der Veränderungsverfahren stark individualisieren müßten, um die angestrebten Effekte zu erreichen. Das brächte erhöhten Forschungsaufwand mit sich, würde aber die Interessen beider am Forschungsprozeß beteiligten Seiten gleichrangig berücksichtigen und wäre aus ethischen Gründen die vorzuziehende Strategie.

Fiktives Beispiel zur Veränderung gleichartiger Elemente: Lehrer aus der Untersuchung von Dann et al. (1982; s. o. Kap. 3.2., u. 6.2.), die sich beim Reagieren auf Unterrichtsstörungen faktisch anders verhalten, als sie es 'eigentlich' für sinnvoll erachten, könnten an einer Modifikationsstudie teilnehmen. Die Modifikationsverfahren sollten dabei für alle Lehrer gleichermaßen darauf abzielen, die Wirksamkeitsannahmen dahingehend zu verändern, daß sozial-integrative Maßnahmen (Ermutigen, Einfühlen, Integrieren) neutralen (Beobachten, Abbrechen, Mahnen) und punitiven Maßnahmen (Drohen, Bestrafen, Herabsetzen) vorgezogen werden. Es könnte dann geprüft werden, ob sich – gleichsinnig zur Änderung der Wirksamkeitsannahmen – auch die beobachtbaren Verhaltensweisen im Klassenzimmer ändern.

Fiktives Beispiel zur Veränderung unterschiedlicher Elemente: Man könnte sich vorstellen, Personen mit verschiedenen Arten von Durchsetzungsproblemen würden an einer Modifikationsstudie teilnehmen. Je nach Art der vermuteten Ursachen würde beim einen Teilnehmer darauf hingearbeitet werden, daß sich Hypothesen und Konstrukte im Bereich der Situationsauffassung verändern; bei einem anderen Teilnehmer wäre das Ziel, Hypothesen über die Eintretenswahrscheinlichkeit bestimmter unangenehmer Konsequenzen zu verändern; einem dritten Teilnehmer könnte eine alternative Handlungsmöglichkeit angeboten werden; einem vierten Teilnehmer könnte gezeigt werden, wie er unerwünschte automatische Reaktionen bei sich abstoppt und auf diese Weise zu einer besseren Integration von Kognition und Verhalten kommt usw..

An die Veränderungsphase schließt sich eine zweite Rekonstruktionsphase an. Rekonstruiert werden die veränderten Subjektiven Theorien, wiederum in prognosetauglicher Form. Diese dienen als Grundlage von Vorhersagen (wie oben in Kap. 4.2.4.), die ebenfalls in Form operationalisierter Verhaltensweisen gemacht werden sollen.

Zum Meßzeitpunkt  $t_3$  wird das Erkenntnis-Objekt in jenem Handlungsbereich aufgesucht, zu dem die Subjektive Theorie rekonstruiert wurde, also zum Beispiel Lehrer beim Unterrichten in Störungssituationen, Arbeitnehmer in Durchsetzungssituationen gegenüber ihrem Vorgesetzten usw.. Das beobachtbare Verhalten ist jeweils zu protokollieren. Genau wie bei Prognosestudien werden danach die vorhergesagten mit den tatsächlich realisierten Verhaltensweisen verglichen und zu einem statistischen Grenzwert, der über Nicht-Bewährung oder Stützung der rekonstruierten Subjektiven Theorie(n) Auskunft gibt, in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus erfolgt auch ein Vergleich des beobachtbaren Verhaltens *vor* der Modifikation mit jenem *nach* der Modifikation, um nicht nur die Änderung der Subjektiven Theorie, sondern auch jene des beobachtbaren Verhaltens zu dokumentieren.

Nun stehen vier Datensätze zur Verfügung, die es – auch qualitativ – erlauben, gelungene und mißlungene Prognosen zu interpretieren: (1) die ursprüngliche rekonstruierte Subjektive Theorie und (2) die durch das Modifikationsverfahren geänderte; (3) das ursprüngliche beobachtbare Verhalten des Erkenntnis-Objekts und (4) das durch das Modifikationsverfahren veränderte. Dabei ist die qualitative Interpretation gelungener und mißlungener Prognosen wichtig, weil das Scheitern oder Gelingen von Vorhersagen ganz verschiedene Ursachen haben kann:

(i) Das Modifikationsverfahren wirkt nicht.

Zeigt sich zum Zeitpunkt  $t_3$  das gleiche beobachtbare Verhalten wie zum Zeitpunkt  $t_1$  und ist parallel festzustellen, daß sich auch die rekonstruierte Subjektive Theorie nicht geändert hat, so kann man davon ausgehen, daß das verwendete Modifikationsverfahren keinerlei Wirkungen hatte. Die gewonnenen Vorhersageergebnisse sind dann in gleicher Weise zu interpretieren wie bei Prognostestudien.

(ii) Das Modifikationsverfahren verändert die rekonstruierte Subjektive Theorie; das beobachtbare Verhalten aber bleibt gleich.

Das Modifikationsverfahren hat es zwar vermocht, bestimmte Elemente der Innensicht abzuändern, die als handlungsleitend vermutet wurden. Trotzdem ist das beobachtbare Verhalten unbeeinflusst geblieben. Entsprechend sind dann auch die Verhaltensvorhersagen, die aufgrund der abgeänderten Rekonstruktion erfolgten, in der Mehrzahl unzutreffend. Dem Ansatz des Falsifikationsexperiments entsprechend gelten die rekonstruierten Subjektiven Theorien in diesem Fall als realitätsinadäquat. Ein Gedankenexperiment kann aber zeigen, daß auch noch andere Interpretationen nicht von vornherein auszuschließen sind.

Teilnehmer D wich zu Beginn der Modifikationsstudie Auseinandersetzungen im privaten Bereich aus, unter anderem weil er dadurch befürchtete, die Zuneigung, Sympathie und Wertschätzung der von ihm geliebten Personen zu verlieren. Durch das Modifikationsverfahren lernt er zunehmend, private Konflikte anders aufzufassen, und er erwägt auch, weil die Verlustängste kleiner werden, den Auseinandersetzungen standzuhalten. Noch ist der Lernprozeß aber nicht abgeschlossen, so daß es von außen so aussieht, als habe D sich gar nicht verändert.

Faßt man die Veränderung Subjektiver Theorien als Lern-Prozeß auf, der wie jedes Lernen oder Umlernen Zeit benötigt, so ist durchaus damit zu rechnen, daß zum Zeitpunkt  $t_3$  die Lernvorgänge noch nicht abgeschlossen sind und deshalb vorerst nicht oder kaum feststellbar ins beobachtbare Verhalten hineinwirken. Schließt man sich dieser Interpretation an, so wäre – bevor man die modifizierten Subjektiven Theorien als realitätsinadäquat verwirft – zu prüfen, ob das Veränderungsverfahren zu früh abgebrochen wurde.

Eine zweite, damit konkurrierende Interpretation ist, daß durch das Veränderungsverfahren eine Desintegration zwischen Kognitionen und Verhalten erzeugt wurde.

Beispiel: Teilnehmer D zeigt in privaten Konfliktsituationen das stets gleiche Vermeiderverhalten. Aus den Rekonstruktionen nach abgeschlossener Modifikation geht hervor, daß D diejenigen Befürchtungen und Verlustängste nicht mehr verbalisiert, die ursprünglich als handlungsleitend vermutet wurden. Trotzdem geht er den Auseinandersetzungen nach wie vor aus dem Wege. Entweder ist durch die Teilnahme am Forschungsvorhaben die Mindestintegration zwischen



Kognition, Emotion und Ausführungsaspekt (vgl. 3.1.) verlorengegangen oder D versucht – zumindest im Dialog mit dem Forscher –, sich zu rechtfertigen und die introspektiv wahrgenommenen Abläufe im Bericht so zu verändern, daß sein Selbstwertgefühl keinen Schaden nimmt.

Im ersten Fall ist zu prüfen, ob die Desintegration durch andere Modifikationsverfahren nicht wieder rückgängig gemacht bzw. zu einer Integration in der erwünschten Richtung fortgeführt werden kann. Dabei ist aber auch klar, daß es sich um kein 'Herumprobieren' handeln darf, sondern um verantwortungsvolles Anbieten wirksamer Hilfen.

Im zweiten Falle ist zu prüfen, ob die Rechtfertigungen durch Verletzen der in Kap. 4.1. beschriebenen Kommunikationsanforderungen hervorgerufen worden sind, und wenn ja, wie die ursprünglich vertrauensvolle Sprechsituation wieder hergestellt werden kann.

(iii) Das Modifikationsverfahren ändert das beobachtbare Verhalten; die rekonstruierte Subjektive Theorie aber bleibt unverändert.

Zum Zeitpunkt t3 zeigt das Erkenntnis-Objekt jenes Verhalten, das bei den Modifikationsbemühungen angestrebt worden war. Dennoch sind die zugehörigen Elemente der Innensicht unverändert geblieben. Entsprechend müssen die gemachten Prognosen mehrheitlich unzutreffend sein, die rekonstruierten Subjektiven Theorien als inadäquat gelten. Eine alternative Interpretation bestünde auch hier darin, eine Desintegration zwischen Kognition, Emotion und Verhaltensaspekt zu vermuten, die durch das Veränderungsverfahren hervorgerufen wurde (z.B. durch Modellierungseffekte während des Trainings) und/oder auf einen noch nicht abgeschlossenen Lernprozeß zu schließen. Denkbar wäre auch, daß das Rekonstruktionsverfahren zu grobstrig ist und die Veränderungen der Subjektiven Theorie nicht angemessen abgebildet hat. Hier wären wieder jeweils die entsprechenden Prüfverfahren für die verschiedenen Hypothesen einzusetzen.

(iv) Das Modifikationsverfahren wirkt anders als erwartet.

Es ist sicher nicht auszuschließen, daß durch das Modifikationsverfahren bestimmte Elemente der Innensicht modifiziert werden sollen und als Ergebnis sich ganz unerwartet völlig andere Hypothesen und Konstrukte ändern. Das widerspricht dem Grundgedanken explanativer Validierung durch Modifikationsstudien keineswegs, weil ja das Entscheidende jeweils der Zusammenhang zwischen vorhergesagtem und tatsächlichem Verhalten ist. Sofern sich also die Veränderungen der Innensicht im Anschluß an die Modifikation dokumentieren lassen und in jene Rekonstruktion eingehen, die zur Vorhersage verwendet wird, muß nicht an der Realitätsadäquanz der rekonstruierten Subjektiven Theorien, sondern an der Wirksamkeit des Veränderungsverfahrens gezweifelt werden (s. auch oben Variante ii). Komplizierter ist der Fall, wenn die Innensicht sich zwar in der erwünschten Weise geändert hat, das beobachtbare Verhalten aber in eine völlig andere Richtung geht.

Beispiel: Teilnehmer D setzt sich in beruflichen Konfliktsituationen aggressiv durch, in privaten dagegen meidet er Auseinandersetzungen. Nachdem in der Modifikationsphase gegen Verlustängste gearbeitet wurde, verhält sich D in privaten Situationen nicht mehr vermeidend, aber auch nicht aufsuchend, sondern sehr kühl und distanziert. Ebenso weicht der aggressive berufliche Verhaltensstil einem kühlen und distanzierten Verhalten, das die vorherige stärkere Durchsetzung vermissen läßt.

Da Innensicht und beobachtbares Verhalten auseinanderfallen, werden auch die Prognosen mehrheitlich unzutreffend sein und die rekonstruierten Subjektiven Theorien als inadäquat kritisiert werden müssen. Als alternative Interpretation bietet sich an, daß der Zusammenhang zwischen Subjektiver Theorie und Verhalten zum Zeitpunkt t1 unangemessen rekonstruiert worden ist: Vielleicht wurden Fehler bei der Wahl der Aktualisierungs- und Verbalisationsverfahren gemacht, vielleicht eine unzureichende Form des Rekonstruktionsverfahrens selbst gewählt. Sollten derartige Effekte unerwarteter Modifikationswirkungen häufiger auftreten, so wäre zu prüfen, ob sich mit anderen Methoden der Datenerhebung und Strukturrekonstruktion auch andere Ergebnisse gewinnen lassen. Ebenso wären die Modifikationsverfahren zu überprüfen, weil sie eventuell anders wirken als vermutet.

Wir beenden hier die Diskussion möglicher Ergebnisse von Modifikationsstudien zunächst einmal. Es sollte deutlich geworden sein, daß die explanative Validierung Subjektiver Theorien, wenn sie über Modifikationsexperimente erfolgen soll, eine sehr reizvolle Angelegenheit ist, weil Erkenntnis-Objekt und Erkenntnis-Subjekt in einem sehr ausgewogenen Interessenverhältnis stehen – und daß sie zugleich auch eine sehr schwierige Angelegenheit ist. Es ist zu erwarten, daß sich mit dem Vorliegen abgeschlossener Modifikationsstudien die forschungspraktischen Probleme weitaus besser abschätzen lassen, als das jetzt im Vorgriff auf solche Experimente möglich war.

## 5. Fragen, Einwände, Antworten (Norbert Groeben)

### 5.0. Vorbemerkung

Wir haben in den bisherigen Kapiteln mehrfach betont – und zu begründen versucht –, daß und warum wir das FST als ein Forschungsprogramm mit einem beträchtlichen Reform- und Innovationspotential für die Psychologie betrachten. In diesem nicht unerheblichen Anspruch liegt für uns die Attraktivität, ja die Faszination dieses Forschungsprogramms begründet. Je größer der Anspruch ist, der mit einem (neuen) Forschungsprogramm verbunden wird, desto häufiger, umfangreicher, grundlegender etc. ist natürlich auch die Kritik, die es auf sich zieht. Dies scheint für das FST, wie die bisherigen Erfahrungen vor allem auf Symposien, Tagungen, Kongressen etc. zeigen, in besonderem Ausmaß zuzutreffen. Wissenschaftler anderer Theorierichtungen, die sich mit dem FST – aus Interesse oder Verpflichtung – auseinandersetzen, erkennen sehr wohl den grundlegenden Veränderungsanspruch in diesem Forschungsprogramm und reagieren darauf bisweilen eher skeptisch als angetan. Dabei kommt es – ebenfalls nicht selten – zu kritisierenden Einwänden, die von Vertretern des FST wiederum in einem nicht geringen Ausmaß als Mißverständnisse dessen empfunden werden, was sie mit dem FST vertreten und auch explizit formuliert zu haben glauben. Während das FST in der Relation zum Erkenntnis-Objekt – theoretisch und methodologisch – ganz dezidiert Verständigung und Akzeptanz anstrebt und realisiert, schafft es auf der Ebene der Erkenntnis-Subjekte, d.h. in der Beziehung zu anderen Wissenschaftlern und deren Theorieansätzen, ersichtlich geradezu Probleme für Verständigung und Akzeption.

Wir führen diesen nicht-intendierten Effekt aufgrund unserer bisherigen Diskussionserfahrungen vor allem auf zwei Charakteristika des FST zurück, die von der bisher üblichen Struktur psychologischer Forschungsprogramme mehr oder minder stark abweichen. Zum einen handelt es sich um die aus der Absage an das Werturteilsfreiheits-Postulat resultierende, explizite Einbeziehung von inhaltlichen Wertungen, und zwar nicht nur auf der Ebene von Metatheorie und Methodologie, sondern auch im Bereich der objekttheoretischen Aussagen; zum anderen geht es um die intendierte und möglichst maximale Vernetzung der konstituierenden Postulate des Forschungsprogramms, und zwar ebenfalls wieder über die verschiedenen Ebenen hinweg: Menschenbildannahmen, Theorie-Konzeption, empirische Befundlage, Methodik, Methodologie und Wissenschaftskonzeption. Beide konstituierenden Charakteristika, sowohl die Wertungsimplicationen als auch die möglichst große Vernetzung der konstituierenden Postulate, sind nach unserer Einschätzung in der gegenwärtigen Theorien- bzw. Forschungsprogrammlandschaft der Psychologie relativ ungewöhnlich. Aus diesem Ungewohntsein resultieren dann Rezeptionsweisen, die wir aus unserer Sicht zumindest zum Teil als Mißverständnisse des Intendierten und Gesagten empfinden.

Es ist sicher eine Übereinfachung, aber man kann zur heuristischen Strukturierung den beiden explizierten Charakteristika des FST auch zwei prinzipielle Rezeptionsweisen und Einwandrichtungen zuordnen, die aus unserer Sicht dem FST nicht (ganz) gerecht werden. Aus der Ungewohnheit der Wertungsimplikation resultiert zum Teil die Rezeption, als ob die präskriptiv-positiv ausgezeichneten Annahmen (Reflexivität, Rationalität, das Konstrukt der Subjektiven Theorie, Dialog-Konsens als Methode etc.) als (deskriptive) Beschreibung dessen zu verstehen seien, wie der Mensch immer und überall, oder auch überwiegend, oder auch häufig, oder auch ... *ist*; Einwände, die von einer derartigen Rezeption des FST ausgehen, werden von uns deswegen als Mißverständnis empfunden, weil wir ja gerade nachdrücklich darauf verweisen (s. o. Kap. 1., 2.3., 3.1., 3.3., 3.4. etc.), daß aus (positiven) Wertungen keine (ubiquitären) deskriptiven Annahmen folgen, daß bestimmte positive Wertungen trotz eines quantitativ eher geringen Umfangs der diesbezüglichen Phänomene aufrechtzuerhalten sind (im Sinne von *sein sollen*) etc.. Die ungewohnte Vernetzung der einzelnen Forschungsprogrammerkmale und verschiedenen -ebenen wird von Vertretern anderer Theorieansätze häufig als eine Immunisierungsstrategie empfunden, weil der FST-Vertreter zu jedem Einwand noch zwei oder drei Gegenargumente auf völlig anderen Ebenen vorbringt als derjenigen, die vom Kritiker angesprochen wurde; aus unserer Sicht (des FST) ist dies nun allerdings gerade kein Nachteil, sondern ein Vorteil, der auch nicht eine Unkritisierbarkeit des Ansatzes zur Folge hat – die Kritik muß lediglich, um das FST ‘auszuhebeln’, entsprechend mehrdimensional sein (bzw. werden; s.u. 5.4.).

Die Einschätzung der Grenze, bis zu der Einwände ein Mißverständnis bzw. ab der sie eine relevante Kritik (am FST) darstellen, hängt aber selbstverständlich wieder von der eigenen Position ab; das muß den Vertretern eines FST besonders deutlich bewußt sein. Das ist auch der Grund, warum in der Überschrift dieses Kapitels der Begriff des Mißverständnisses nicht auftaucht, obwohl es von unserer Intention her die Hauptaufgabe dieses Kapitels sein soll, möglichst viele derjenigen Rezeptionsweisen und kritischen Vorbehalte auszuräumen, die wir aus unserer Sicht als Mißverständnisse klassifizieren würden. Dies geht auf der Grundlage eines epistemologischen Subjektmodells, das hier für Erkenntnis-Objekt *und* -Subjekt gelten soll, aber nicht, indem wir bestimmte kritische Vorhaltungen einfach als Mißverständnisse abtun und nicht weiter besprechen. Andererseits macht es unter der Zielidee der Steigerung von argumentativer Rationalität, die dem FST ja auch ganz zentral zugrundeliegt, ebenfalls keinen Sinn, aus taktisch-strategischen Gründen zur Vermeidung von Reaktanz zu verschweigen, was wir selbst ganz eindeutig als Mißrezeption unserer Position ansehen. Die Darstellungsweise in diesem Kapitel soll also geeignet sein, möglichst viele Mißverständnisse in nicht-dogmatischer, zugleich aber engagierter Form auszuräumen. Wir hoffen, daß dazu folgende Vorgehensweise am besten geeignet ist: Wir wollen in Form einer fiktiven, idealisierten Diskussion eine Reihe der wichtigen, typischen Einwände gegen das FST

vorstellen, wie sie uns aus einer Vielzahl von konkreten Einzeldiskussionen bekannt sind, und darauf die aus der Sicht des FST relevanten Antworten zu geben versuchen. Dabei versteht es sich von selbst, daß die Explikation der kritischen Einwände von Inhalt und Form der Argumentationsstruktur her nicht etwa besonders schwach, sondern so stark und überzeugend gestaltet werden soll, wie es uns eben möglich ist; allerdings werden wir auch einige immer wiederkehrende Fragen und Einwände, die aus unserer Sicht ganz eindeutig zu kurz greifen, nicht weglassen. Die Antworten, die wir versuchen wollen, werden dann durchaus die aus der Sicht des FST vorliegenden Mißverständnisse benennen; sie sollen zugleich aber auch jene Bereiche explizieren, in denen das FST inhaltlich, methodisch, methodologisch etc. auszuarbeiten oder zu 'überholen' (in mehrfachem Sinne) ist.

Die zu diskutierenden Kritikpunkte verdanken wir jenen Studierenden, Forschenden und Lehrenden, die sich im Laufe der letzten (knapp) 10 Jahre in eine Diskussion mit den Vertretern des FST begeben, ja in ihr engagiert haben; dies sind neben den Studierenden verschiedener Lehrveranstaltungen (in Heidelberg, Oldenburg und Weingarten) vor allem auch die Teilnehmer von insgesamt sieben Symposien, die separat für sich oder im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie stattgefunden haben. Das erste diesbezügliche Symposium fand 1980 in Bonn statt, das letzte unter dem Titel 'Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien auf dem Prüfstand' im Mai 1987 in Weingarten; den Teilnehmern dieses Symposiums gilt ein besonderer Dank, weil die Strukturierung dieses Kapitels von den dort abgelaufenen sehr umfangreichen Diskussionen mit Vertretern anderer Theorierichtungen (wie Handlungstheorie, Ökopsychologie, Lehrerkognitionen, Informationsverarbeitungsansatz etc.) recht unmittelbar ausgehen konnte.

Entsprechend der oben explizierten Darstellungskonzeption soll dieses Kapitel also sozusagen die idealisierte Durchschnittsbildung all jener Diskussionen bieten; eine Idealisierung soll dabei sowohl hinsichtlich einer möglichst optimalen Darbietung der kritischen Einwände als auch der versuchten Antworten erreicht werden. Sie bezieht sich außerdem vor allem auf die sequentielle Strukturierung: Konkret-reale Diskussionen verlaufen in der Regel, trotz aller Strukturierungsanstrengungen der Teilnehmer, relativ sprunghaft, wechseln zum Teil abrupt zwischen höchst-abstrakten und ganz konkreten Ebenen bzw. Problemen und erlauben es selten, eine einmal gestellte Frage auch nur annähernd auszudiskutieren. Diese Nachteile haben wir in der folgenden Darstellung typischer Einwände und Antworten zu vermeiden versucht; dabei haben wir eine Reihung der Frage- und Problemperspektiven vorgenommen, wie sie nach unseren Erfahrungen der unter allen aktuellen Themenschwankungen liegenden Tiefenstruktur einschlägiger Diskussion entspricht und vor allem zur Ergiebigkeit der Auseinandersetzung und Zufriedenheit der Diskutanten beitragen kann. Diese Sequenzierung geht aus von den zentralen (eben auch wertenden) Menschenbildannahmen des FST (5.1.), thematisiert dann die Theorie-Konzeption (5.2.) sowie die Methodik bzw. Methodologie des FST (5.3.), um ab-

schließlich noch einmal auf die abstrakte Ebene des Forschungsprogrammkonzepts konkurrierender Theorieansätze sowie der Wissenschaftskonzeption der Psychologie aufzusteigen (5.4.).

Entsprechend dieser Konzeption gehen die meisten der folgenden Einwände von konkreten Diskussionen und damit Diskussionspartnern aus. Trotzdem wollen wir aus zwei Gründen auf eine namentliche Nennung so weit wie möglich verzichten: Zum einen ist jede Kritik und jeder Einwand im Laufe der Zeit – natürlich in unterschiedlicher Verbalisierung – von einer Mehrzahl von Autoren (mündlich oder schriftlich) geäußert worden; ein Verweis auf alle wäre sicher unökonomisch, zum Teil aus Gründen der Gedächtnisbegrenzung (im Hinblick auf Symposien vor mehreren Jahren) auch gar nicht möglich; eine Beschränkung auf die zeitlich letzten, an die die Erinnerung noch lebhaft ist, dagegen wäre ungerecht. Zum anderen würde die engagierte Benennung von Mißverständnissen unter Umständen dem einen oder anderen eine Mißrezeption vorwerfen, die eventuell im Rahmen von Diskussionsrunden nur als Rollenspiel vorgebracht wurde oder aber mittlerweile längst überholt ist. Wir hoffen, daß aus diesen Gründen all jene, auf deren Fragen, Einwände und Kritiken wir im folgenden zurückgreifen, mit dem hier geäußerten generellen Dank zufrieden und einverstanden sind (auch wenn sie sich die Mühe gemacht haben, zu Erst- oder Zweitfassungen von Kapiteln dieses Bandes Rückmeldung zu geben, die uns natürlich ganz besonders geholfen hat). An den Stellen allerdings, wo wir die spezifische Fachterminologie eines Autors übernehmen, werden wir entsprechend den üblichen Zitationsgepflogenheiten natürlich explizite Verweise anbringen.

### 5.1. Die Menschenbildannahmen des FST

#### *Einwand:*

*Das Menschenbild des FST erscheint ja auf den ersten Blick durchaus sehr sympathisch; vor allem der Versuch, vom Selbstbild des Wissenschaftlers auszugehen und dieses auf den Gegenstand der Psychologie zu übertragen, ist zwar nicht neu (vgl. Kelly: 'man the scientist'), aber macht zumindest einen honorierenden Eindruck. Die entscheidende Frage ist jedoch, ob diese Menschenbildkernannahme(n) sinnvoll und realistisch ist (bzw. sind) oder nicht. Und hier sind doch große Zweifel angebracht, nachdem solche – idealistischen – Rationalitätsvorstellungen sich sogar für das Selbstbild des Wissenschaftlers als zu einem großen Teil unrealistisch und inadäquat erwiesen haben. Schließlich ist die metatheoretische Diskussion der letzten 20 Jahre vor allem durch die Desillusionierung des Wissenschaftler-Selbstbilds gekennzeichnet, die z.B. durch eine adäquate Historiographie der Wissenschaften und ihrer Entwicklung (vgl. Kuhn 1962/67) zustande gekommen ist. Selbst für wissenschaftliches Theoretisieren hat sich bei einer differenzierten historischen Analyse einzelwissenschaftlicher Theorieentwicklungen erwiesen, daß es zu einem großen Teil nicht jenen Rationalitätsvorstellungen folgt, die lange Zeit für das Selbstverständnis des Wissenschaftlers unverzichtbar schienen. Was soll es für einen Sinn machen, die-*

*se für den Bereich des Wissenschaftler-Selbstbilds bereits erschütterten Rationalitätspostulate nun für den Bereich des Alltagsdenkens, -erlebens und -fühlens (etc.) als konstitutiv anzusetzen? Der Mensch ist, wie Alltagserfahrung und wissenschaftliche Ergebnisse der Psychologie aus einem Jahrhundert Forschungshistorie als Einzeldisziplin übereinstimmend zeigen, eben gerade nicht zentral durch Rationalität, Reflexivität und Handeln zu charakterisieren. Reflexivität und Handeln mögen vorkommen, aber doch so selten, daß es uneinsichtig bleiben muß, welchen Sinn es haben soll, diese Merkmale als unverzichtbaren Kern eines Subjektmodells zu explizieren, auf dem ein ganzes Forschungsprogramm mit mehr oder minder umfassendem Erklärungsanspruch in der Psychologie aufbaut. Das gilt in noch dramatischerem Ausmaß für die Kernannahme der Rationalität, die in Form der intendierten wissenschaftlichen oder auch nur wissenschaftsanalogen Rationalität nicht einmal durchgängig in den Wissenschaften erfüllt wird; im Bereich des Alltagsdenkens und -handelns dürfte sie überhaupt nicht oder nur in den seltensten Fällen erreicht werden.*

Antwort:

Wenn dieser Einwand unterstellt, daß die Kernannahmen der Reflexivität, potentiellen Rationalität, Sprach-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit des Menschen implizieren, diese Merkmale seien alle immer oder überwiegend realisiert, dann wäre das (unseres Erachtens) ein Mißverständnis (wie es von der Grundstruktur her eingangs in Abschnitt 5.0. skizziert wurde). Um es noch einmal prinzipiell festzuhalten: Die Einführung dieser Kernannahmen im epistemologischen Subjektmodell impliziert nicht das Postulat ihrer ubiquitären empirischen Geltung. Das explizierte Menschenbild besitzt eine starke präskriptive Komponente, in der die genannten Merkmale als positive Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen ausgezeichnet werden. Das impliziert für die deskriptive Ebene zunächst einmal lediglich als notwendige Bedingung, daß die entsprechenden Wertträger der positiven Auszeichnung empirisch zumindest prinzipiell 'existieren'. Das heißt, der Mensch muß in der Tat zumindest grundsätzlich zu Reflexivität, Rationalität, sprachlicher Kommunikation, Handeln etc. fähig sein; es wäre unsinnig, Merkmale als Kernannahmen eines Menschenbilds zu explizieren, die völlig außerhalb der menschlichen Kompetenz liegen (wie z.B. bestimmte Psi-Fähigkeiten in SF-Literatur: Teleportation etc.), auch wenn diese Kernannahmen primär durch eine Wertungsdynamik gekennzeichnet sein sollten. In diesem Sinn des notwendigen Wertträgers fallen allerdings Reflexivität, sprachliche Kommunikation, Handeln und (potentielle) Rationalität durchaus in den Kompetenzbereich des Menschen, worüber bisher in Philosophie, Psychologie und anderen zuständigen Wissenschaften durchaus Konsens herrscht.

Darüber hinaus macht das FST mit diesen Kernannahmen des Subjektmodells keine konkreten Voraussagen zum Beispiel hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens dieser Merkmale. In bezug auf die deskriptive Ebene gibt es praktisch nur zwei Rahmenannahmen: Das ist zum einen die These, daß diese Merkmale

im Gegenstandsbereich der Psychologie zumindest so häufig vorkommen, daß ein von ihrer Re-Konstruktion ausgehendes Forschungsprogramm einen genügend großen Aufgabenbereich der Beschreibung und Erklärung besitzt; zum anderen die These, daß der Umfang dieses Phänomenbereichs durch die bisherige psychologische Forschung und ihre zum Teil reduktionistischen Menschenbildannahmen unterschätzt worden ist. Ansonsten ist auch hier die präskriptive Ebene zumindest gleichgewichtig und das heißt gleich wichtig: Selbst wenn die Phänomene, die den postulierten Merkmalen der Reflexivität etc. entsprechen, im gesamten Gegenstandsbereich der Psychologie den kleineren Teil ausmachen sollten, besteht der Sinn des FST darin, diesen – positiv bewerteten und zu bewertenden – Teil auf jeden Fall wissenschaftlich abzubilden (im Sinn von ‘modellieren’) und durch Erforschung und Anwendung entsprechender Theoriemodelle zu seiner Vergrößerung beizutragen. Dabei hat das FST überdies auch noch die – unseres Erachtens konstruktive – Funktion, die Grenze zwischen jenen Phänomenbereichen, die aufgrund der Kernannahmen von Reflexivität, Rationalität, Handlungsfähigkeit etc. zu modellieren sind, und den übrigen Gegenstandsteilbereichen in der Psychologie, für die Theorieansätze mit diesen Kernannahmen nicht erklärungskräftig sind, präziser bestimmbar zu machen. Daß das FST solche Gegenstandsteilbereiche, z.B. des Tuns und Verhaltens, durchaus akzeptiert, ja sogar explizit postuliert, ist in Kap. 3.1. (Gegenstandsteilbereiche, für die das FST kein Erklärungspotential beansprucht) eingehend dargestellt worden.

Nun kann man auf der Basis dieser Differenzierung in deskriptive vs. präskriptive Dimensionen des Menschenbilds den obigen Einwand auch so verstehen, daß einfach die Diskrepanz zwischen dem implizierten Soll- und dem existierenden Ist-Zustand als zu groß empfunden wird, um mit diesem Subjektmodell sinnvoll in der Forschung zu arbeiten. Das würde bedeuten, daß dem FST relativ bald die Problemstellungen ausgehen müßten, die auf der Grundlage des explizierten Menschenbild-Annahmenkerns erfolgreich zu bearbeiten sind (im Rahmen der Nicht-Aussagenkonzeption technischer ausgedrückt: die sinnvollen Anwendungsmöglichkeiten des Annahmenkerns müßten sich ziemlich schnell erschöpfen). Das ist nun sicher eine ‘empirische Frage’; nicht ganz so, wie es im Rahmen der Falsifikation von einzelnen Hypothesen zu verstehen ist, aber doch im Sinn einer empirischen Brauchbarkeit des FST für die Erklärung menschlichen Handelns (s. im einzelnen unten Kap. 5.4.). An diesem Punkt sind wir jedoch durchaus zuversichtlich, vor allem auch aufgrund der in den folgenden Kapiteln dargestellten Frageperspektiven und Untersuchungen. Es ist allerdings explizit festzuhalten, daß sich diese Brauchbarkeit des FST für die Erklärung des Ist-Zustandes der Alltagsrealität sowie deren Veränderung in Richtung auf den angezielten Soll-Zustand zureichend sicher erst im Laufe der Ausarbeitung des Forschungsprogramms erweisen wird.

Für eine entsprechende Zuversichtlichkeit spricht aber überdies, daß auch im Gegenstandsbereich des Handelns die Kernannahmen des epistemologischen Subjektmodells vom FST nicht in dem Ausmaß impliziert wurden, wie es der



Einwand oben zu unterstellen scheint. Daß Subjektive Theorien (wie das Konstrukt des Handelns) nicht mit einem Rationalitätspostulat verbunden sind, sollte aus der Darstellung in Kap. 3.3. und 3.4. eindeutig hervorgehen; denn die Explikation der ('objektiven') epistemologischen Erklärung (unter Rückgriff auf Subjektive Theorien) enthält ja auch die Möglichkeit einer beschränkten Rationalität, die durch ein nicht-veridikales Überzeugungssystem gegeben ist. Und die Kritik der Subjektiven Theorien in Kap. 3.4. macht deutlich, daß selbst die wissenschaftstheorieanalogen Zielkriterien von Theoretizität mehr oder weniger umfassend nicht erfüllt sein können, ohne daß vom Konstrukt der Subjektiven Theorie abzugehen ist; der Witz dieses Konstrukts besteht hier gerade in der Möglichkeit, die Kognitions- und Argumentationsstrukturen des Alltagspsychologen in bezug auf seine Rationalität kritisieren zu können. Ähnliches gilt für das Merkmal der Reflexivität, das für den im FST zugrundegelegten Begriff der Subjektiven Theorie und des Handelns zwar konstitutiv(er) ist, aber ebenfalls nicht in einem unbeschränkt maximalen Ausmaß. Reflexivität, awareness, Bewußtheit (oder wie immer man es nennen will) muß zumindest partiell vorliegen, um von Subjektiven Theorien und Handeln zu sprechen; es kann jedoch durchaus so sein, daß die Subjektive Theorie (wie es z.B. im Bild des Eisbergs enthalten ist) nur zu einem kleineren Teil aktuell bewußt ist, wobei allerdings die fehlenden, strukturell vorhandenen Wissensteile durch entsprechende Explizierungshilfen etc. im Dialog-Konsens aktualisierbar gemacht werden können (s. o. Kap. 4.1. und u. Kap. 5.3.).

*Einwand:*

*Selbst wenn man diese Intensitäts- bzw. Quantitätsaspekte akzeptiert, liegt doch aber trotzdem ein sehr enger Handlungsbegriff vor, der eben z.B. Handlungen gänzlich ohne Reflexivität, ohne awareness oder dergleichen, etwa mit rein automatischer Ablaufkontrolle, ausschließt – und zwar ganz im Gegensatz zu anderen sehr viel umfassenderen Handlungstheorien (vgl. Cranach et al. 1980; Eckensberger & Meacham 1984; vor allem z.B. auch schon Miller, Galanter & Pribram 1973). Oder was ist mit Routinen, Automatismen etc., die in komplexere Handlungseinheiten (auf höherer, umfassenderer Ebene) eingebettet bzw. integriert sind? Muß man da nicht geradezu Prozesse auch ohne Bewußtheit, Reflexivität etc. in das Konzept der 'Handlung' mit einbeziehen?*

*Antwort:*

Einerseits, andererseits. Zum einen ist der Handlungsbegriff im FST so eng nun auch wieder nicht konzipiert, daß er von uns auf die Reflexivität in Form von Subjektiven Theorien beschränkt würde. Der Handlungsbegriff wird von uns durchaus im Vergleich zum Konzept der Subjektiven Theorie als umfangreicher angesetzt: Das heißt, wir unterstellen, daß Handlungen auch in Verbindung mit Kognitionen konstituiert werden können, die nicht das Komplexitäts-, Strukturiertheits- und Kohärenzniveau von Subjektiven Theorien erreichen. Zum anderen ist es aber schon korrekt, daß der im Rahmen des FST angesetzte Hand-

lungsbegriff, auch wenn er nicht als deckungsgleich mit dem Konstrukt der Subjektiven Theorie postuliert wird, enger ist als der in manchen anderen Handlungstheorien unterstellte. Das wird z.B. deutlich bei dem Auseinanderfallen von subjektiver Intention und objektiver Motivation (vgl. Groeben 1986, 163ff. und oben Kap. 3.3., Basisvarianten 3 und 4), bei unbewußten Motivationen also sowie bei ohne jede Reflexivität ablaufenden Automatismen (vgl. 3.1.), die in manchen anderen Theorieansätzen durchaus noch als Handlungen konzipiert werden. Wir halten allerdings eine derartige Begrenzung des Handlungsbegriffs nicht nur für rechtfertigbar, sondern durchaus für sinnvoll und konstruktiv. Denn die präskriptiven Dimensionen, die wir ähnlich wie mit dem Konstrukt der Subjektiven Theorie auch mit dem Handlungskonzept verbinden, wären mit einem vom Umfang her überzogenen Handlungsbegriff kaum aufrechtzuerhalten; außerdem würden sie, wenn (fast) alles und jedes 'Handlung' genannt werden könnte, ihre angestrebte positiv-konstruktive Dynamik völlig verlieren.

Was die Einbettung von z.B. Automatismen in größere Handlungspläne angeht, so tendieren wir entsprechend den Kernannahmen des Subjektmodells dazu, die übergeordnete Intentionalität als das Entscheidende anzusetzen. Wenn also ein Bewußtsein von der Unwillkürlichkeit bestimmter Teilprozesse beim Akteur besteht und er diese unwillkürlichen Prozesse in seine willkürlich-bewußte Handlungsplanung einbaut, dann werden sie dadurch ja Teil des übergeordneten Planungs- und Intentionalitätszusammenhangs; wenn also die Person auch im Falle völliger Entscheidungsfreiheit nicht anders re-/agiert hätte, als sie es im Rahmen des umfassenden Handlungsplans unwillkürlich tut, dann kann man unwillkürliche Teilprozesse auch auf der Grundlage des von uns vertretenen 'engeren' Handlungsbegriffs als Handlungsteile ansehen. Allerdings wird es auch hier Aufgabe der Ausarbeitung des FST sein, festzustellen, in welcher Art und Weise bzw. bis zu welcher Grenze ein solches Aufgehen von Nicht-Intentionalität in übergeordneter Intentionalität konzipierbar ist, ohne die Kohärenz des Handlungsbegriffs zu den Kernannahmen des epistemologischen Subjektmodells aufzulösen (z.B. auch vor allem in bezug auf Tuns-Einheiten, bei denen ein solches Aufgehen in übergeordneter Intentionalität sicher sehr viel problematischer ist). Denn es sollte auf keinen Fall die Perspektive der selbstanwendenden Gerechtigkeit verletzt werden:

Das FST basiert auf einer sehr engagierten und grundsätzlichen Kritik an der Ausschließlichkeit des behavioralen Subjektmodells und damit der Überziehung des Verhaltensbegriffs, die nach unserer Einschätzung zu Aporien der Erklärungskraft, zu mangelnder Beschreibungspräzision, Problemlücken, Gegenstandsreduktionismen etc. geführt hat. Es wäre unter den vom FST zugrundegelegten (auch moralischen) Standards nicht korrekt, diese Überziehung des Verhaltenskonzepts durch einen Handlungsbegriff überwinden zu wollen, der in gleichem oder zumindest vergleichbarem Ausmaß ebenfalls eine Überziehung darstellt. Schlußendlich wäre damit der Rückzug aus Gegenstandsteilbereichen, die sich auf Dauer eben doch nicht unter dem Handlungskonzept modellieren lassen, als unvermeidlich vorgezeichnet.

*Einwand:*

*Lassen wir einmal die unterschiedlichen Perspektiven im deskriptiven Bereich (der Konzeption von Reflexivität, Handeln etc.) dahingestellt sein; hier mag es durchaus sinnvolle Begründungen für die eine wie für die andere Sichtweise geben. Aber auch wenn wir uns den präskriptiven Dimensionen der Menschenbildannahmen zuwenden, stellt sich doch ganz nachdrücklich die Frage, warum, mit welcher Berechtigung gerade Merkmale wie Rationalität und Reflexivität als die zentralen positiven Charakteristika und 'Entwicklungsmöglichkeiten' des Menschen angesetzt werden. Denn es besteht ja (s. o.) durchaus Übereinstimmung dahingehend, daß der Mensch – vom Ist-Zustand her – nicht durchgängig rational genannt werden kann; mit welchen Gründen ist dann gerade dieses Merkmal als 'positive Entwicklungsmöglichkeit' anzuführen? Was ist das überhaupt für ein Rationalitätskonzept, das dem FST zugrundeliegt? Wenn man sich die Benennung und Explikation des sogenannten epistemologischen Subjektmodells anschaut, einschließlich seiner erwähnten historischen Wurzeln bei Kelly ('man the scientist'), dann liegt doch z.B. eine ganz eindeutige und starke Konzentration auf verbale Fähigkeiten vor. Rationalität und Reflexivität realisieren sich für das FST in sprachlich manifester Bewußtheit; gibt es aber nicht auch z.B. nicht-sprachliche Reflexivität und Rationalität? Und was ist generell mit den nicht-kognitiven Dimensionen menschlichen Erlebens, Handelns etc.? Sind Emotionen für das FST und das diesem zugrundeliegende Menschenbild prinzipiell irrational und daher z.B. eher als 'negative Entwicklungsmöglichkeit' des Menschen anzusehen? Was ist mit dem kontemplativen Element menschlichen Denkens und Fühlens, das im neuzeitlich-industriellen Lebensgefühl der westlichen Gesellschaften sowieso viel zu kurz kommt? Die Ausrichtung des Rationalitätskonzepts an realitätsadäquaten, effektiven Handlungsmöglichkeiten ist doch ihrerseits eine Gegenstandsreduktion auf den erfolgsorientierten Aktivismus unserer Zeit. Die teilweise Ausschließung, zumindest aber Vernachlässigung der Emotionalität leistet einer Verkopfung des Menschen Vorschub, die durch den Einfluß der sogenannten exakten Wissenschaften in der Neuzeit sowieso viel zu stark geworden ist. Wenn man mit der Aufhebung des Werturteilsfreiheits-Postulats aus dem FST auch den missionarischen Tenor der Verbalisierung übernehmen will, so kann man doch nur sagen: Die Hochwertung der Rationalität im FST stellt nichts anderes als die Variante eines verkopften Aktivismus dar, von dem es in unserer gegenwärtigen Gesellschaft sowieso schon mehr als genug gibt und für den daher wahrlich kein Unterstützungsbedarf durch psychologische Forschungsprogramme besteht!*

*Ganz Paralleles gilt für das Merkmal der Reflexivität. Es mag ja für Wissenschaftler, z.B. auch und gerade Psychologen, durchaus sinnvoll und ergiebig sein, sich möglichst weitgehend, möglichst kontinuierlich etc. ihres Denkens, Fühlens, Erlebens, Handelns etc. bewußt (aware?) zu sein, darüber zu reflektieren. Aber muß diese Sinnhaftigkeit auch für den Menschen generell, außerhalb einer wissenschaftlichen Erkenntniseinstellung gelten? Ist die Reflexivi-*

*tätseinstellung wirklich berechtigterweise als zentrale, durchgängige Lebenshaltung postulierbar? Es gibt doch eine Fülle von Lebenssituationen, Lebensäußerungen etc., in denen Reflexivität nicht vonnöten, sondern sogar hemmend wäre bzw. ist. Man denke z.B. nur an das von Csikszentmihalyi (1985) herausgearbeitete Flow-Erleben, das ein Aufgehen in Tätigkeiten (wie Klettern, Tanzen, Schach-Spielen, aber auch chirurgischem Operieren) gerade ohne Reflexivität bedeutet. Das Flow-Erlebnis ist ein Genuß zumindest auch durch Reflexionslosigkeit! Die Forderung nach möglichst umfassender, durchgängiger Reflexivität würde den Genuß des Flow-Erlebnisses zerstören bzw. auf jeden Fall nachdrücklich beeinträchtigen; und die bedrückend negativen Konsequenzen des Entzugs von Flow hat Csikszentmihalyi (1985, 181ff.) eindringlich nachgewiesen. Mit welcher Berechtigung also ist Reflexivität als dermaßen zentrales positives Merkmal des Menschen anzusetzen, wie es im FST geschieht?*

Antwort:

Zunächst einmal möchten wir auf einer Metaebene (der Diskussion) festhalten, daß wir unabhängig von allen inhaltlichen (objekttheoretischen) Diskrepanzen die Thematisierung solcher Wertungsimplicationen als sehr fruchtbar und konstruktiv empfinden. Wenn das FST dazu beitragen kann, daß derartige Wertungsdiskussionen häufiger, umfangreicher und differenzierter (auch als sie jetzt hier möglich sind) zustandekommen, dann hat es aus unserer Perspektive schon ein wichtiges Ziel erreicht. In bezug auf die inhaltlichen Fragen und Probleme fühlen wir uns berechtigt, zumindest einen Teil der kritischen Ausführungen zur Rationalität als Mißverständnis zu klassifizieren. Denn es ist von Vertretern des FST von Anfang an ganz explizit klargestellt worden, daß im Rahmen des epistemologischen Subjektmodells mit 'Rationalität' keineswegs ausschließlich oder auch nur primär erfolgsethische Dimensionen der Zweckrationalität gemeint sind. Vielmehr ist frühzeitig auf der Basis der Einbeziehung von Ziel-Mittel-Argumentationen gerade eine Kritik der bloßen Zweckrationalität vorgelegt und eine Integration mit Perspektiven der Wertrationalität sensu M. Weber entwickelt worden (vgl. Groeben & Scheele 1977, 162ff.), z.B. durch die Einbeziehung der Wertigkeit von Handlungen, der Metanormen des Normierens etc.. Es ist gerade kein Rationalitätsbegriff angesetzt worden, der den psychologischen Gegenstand reduziert, indem er die Erfolgsethik verabsolutiert, sondern das FST hat von Beginn an ein in mehreren Hinsichten offenes Rationalitätskonzept propagiert. Zum einen in dem Sinn offen, daß eine Vielzahl von Rationalitätsaspekten aus der bisherigen Forschung einbezogen und integriert werden soll(ten), worauf hier nur verwiesen werden kann (Groeben & Scheele, i.c.: Groeben 1986, 416ff.). Zum anderen auch dadurch offen, daß explizit eine Interdependenz postuliert wird zwischen dem im wissenschaftlichen Selbstverständnis (einschließlich der Philosophie) angesetzten Rationalitätskonzept und demjenigen, was sich in der Erforschung des Alltagsdenkens, -fühlens und -handelns (im Rahmen des FST) als realistische Rationali-

tätsmöglichkeit(en) des Menschen ergibt (s.o. Kap. 3.4.). Es ist also vom Grundansatz des FST her vorgesehen, daß eine Interdependenz zwischen wissenschaftlichem Rationalitätskonzept und rationalitätsbezogenen Ergebnissen des FST bestehen soll; das impliziert die Möglichkeit, das wissenschaftliche Rationalitätskonzept in Abhängigkeit von empirischen Ergebnissen bezüglich dessen, was dem Alltagsmenschen als rational möglich ist und erscheint, abzuändern, zu liberalisieren etc. (wir kommen unten beim 'Austausch zwischen Subjektiven und objektiven Theorien' noch einmal näher darauf zu sprechen, vgl. 5.2.).

Zu dieser Offenheit gehört außerdem auch, daß die in der Kritik oben unterstellte Dichotomie von Kognition und Emotion gerade nicht mit dem Rationalitätskonzept des FST verbunden ist; wir halten diese Dichotomie eher für das Zentrum eines alltagstheoretisch verkürzten Konzepts von Rationalität, in dem bestimmte historisch überholte Positionen des Gegeneinanderausspielens von Gefühl und Vernunft überdauern (s. auch unten). Das umfassende, offene Konzept von Rationalität impliziert unter der Perspektive der Realitätsadäquanz z.B. auch ein integratives Verhältnis zu den eigenen Bedürfnissen und in diesem Zusammenhang gerade die Integration von Kognition und Emotion (vgl. Groeben & Scheele 1977, 103ff. und oben ex negativo Kap. 3.1.). Daß nicht die Dichotomisierung, sondern die Integration von Kognition und Emotion für die Vertreter des FST eine regulative Zielvorstellung darstellt, ist auch dadurch belegbar, daß wir z.B. ein emotional engagiertes Vertreten der eigenen Überzeugung für sinnvoll und anstrebenswert halten – was überdies hoffentlich auch einen Indikator für die selbstanwendungsbezogene Offenheit des wissenschaftlichen Rationalitätskonzepts darstellt. Wie aus den Beispielen der epistemologischen Erklärung (in Kap. 3.3.), vor allem der Berücksichtigung nicht nur des Überzeugungs-, sondern auch des Motivationssystems hervorgeht, sieht das FST durchaus Motivationen und Emotionen als konstitutiv dafür an, daß Subjektive Theorien handlungswirksam werden (können). Daraus folgt in der Tat, daß im Rahmen des FST auch eine epistemologische Emotionstheorie zu entwickeln ist; diese Notwendigkeit ist zu akzeptieren, ist allerdings von Vertretern des FST selbst auch von Anfang an konstatiert worden (vgl. Groeben & Scheele 1977, 98ff.). Erste Ansätze dazu liegen bereits vor (vgl. Groeben & Scheele 1983), die vor allem auf eine Weiterentwicklung der im Rahmen der personal construct-Theorie entwickelten Emotionsmodellierung (vgl. McCoy 1977) ausgerichtet sind. Die zentrale heuristische Perspektive ist dabei, Emotionen als bewertende Repräsentationen von Zuständen des Individuums zu rekonstruieren. Ein voll ausgearbeitetes FST hat an dieser Stelle in der Tat noch eine Fülle von Forschungsarbeit zu leisten, durch die auch die deskriptiven Perspektiven einer nicht-dichotomistischen Konzeption von Kognition und Emotion realisiert und nachgewiesen werden sollen.

In prinzipiell vergleichbare Richtung geht auch die Antwort auf die Kritik an der positiven Wertung der Reflexivität. Allerdings ermöglicht es das spezifische Problem des Flow-Erlebens, am konkreten Beispiel heuristisch darzustellen, wie

sich im Rahmen des FST die positive Wertung der Reflexivität in konkreten Forschungsfragen auswirken würde. Für einen Vertreter des FST würde z.B. naheliegen, theoretisch und empirisch zu überprüfen, ob die thematisierte Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexion nicht eine spezifische Manifestation der erwähnten und vom FST abgelehnten neoromantizistischen (?) Dichotomie von Kognition und Emotion darstellt. Das wäre z.B. dann und dadurch möglich, daß diese Dichotomie als abgesunkenes Kulturgut in den Einstellungen, Fremd- und Selbstbildern, Subjektiven Theorien oder dergleichen des Alltagspsychologen nachweisbar ist und über diese Welt- und Selbstsicht die Art und Weise des Erlebens – beschränkend – beeinflußt. Das FST würde also z.B. danach fragen, ob die Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexion nicht zum Teil ein unnötiges Artefakt darstellt, das durch die generelle Überzeugung von einer Emotions-Kognitions-Dichotomie als abgesunkenem Kulturgut zustandekommt. Darin würden wir eine antiideologische Funktion der positiven Wertung des Reflexivitätsmerkmals im Rahmen des epistemologischen Subjektmodells sehen. Für diese antiideologische Funktion wären z.B. folgende Fälle der Beziehung von Genuß und Reflexivität von positiver Relevanz:

- Fälle, in denen keine Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexion besteht, sondern der Genuß z.B. durch reflexive Bewußtheit des Genießens intensiviert wird (Psychologie des Feinschmeckers);
- Fälle, in denen zwar eine Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexion im postulierten Sinn vorliegt, nämlich daß der Genuß durch die Reflexivität verringert wird, was aber unter ideologiekritischen Gesichtspunkten positiv zu bewerten ist (z.B. daß ein Rasen auf der Autobahn mit Motorrad oder Pkw durch das reflexive Bewußtsein von dem, was man tut, im Genuß eingeschränkt wird);
- schließlich Fälle, in denen die Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexivität negativ zu bewerten ist, was aber gerade zur Forderung nach Wertungsveränderungen im Bereich überindividueller (ideologischer) Denksysteme führt; ein Beispiel hierfür wäre, daß für jemanden mit protestantischem Leistungsethos das Bewußtsein von Genuß (auch und gerade Flow-Erleben) bei der Arbeit zur Zerstörung des Genusses führt ('... unser Leben währet siebzig Jahre ..., und wenn's köstlich gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen': Altes Testament, Psalm 90, 10); woraus im Rahmen eines FST allerdings vor allem die ideologiekritische Forderung nach Veränderung des protestantischen Leistungsethos folgen würde.

Alle diese Fälle sprechen im Rahmen der ideologiekritischen Funktion des FST nach unserer Ansicht nicht gegen die positive Wertung von Reflexivität. Konkrete empirische Forschung wird im einzelnen überprüfen müssen, ob und in welchem Ausmaß es andere Fälle der Gegenläufigkeit von Genuß und Reflexion gibt, die nicht in ideologiekritischer Weise auflösbar sind. Allerdings ist die Subsumtion dieser Fälle unter jene Gegenstandsteilbereiche, für die das FST

keinen Erklärungsanspruch postuliert (s. o. 3.1.: z.B. Tun und Verhalten), ohne Probleme denkbar; was dabei bislang noch offen ist und erst auf der Grundlage einer solchen intensiveren Forschung entschieden werden kann, ist die daraus folgende Bewertung z.B. von Tun und Verhalten. Die bisherige Position des FST geht generell von einer weniger positiven Bewertung der Tuns- und Verhaltens-Einheiten im Vergleich zu Handlungen aus, was aber keine ausschließlich negative Bewertung implizieren muß; sicher gibt es auch weite Bereiche, in denen eine Bewertung gar nicht thematisch ist (z.B. Lidschlußreflex etc.) bzw. mehr auf die Rahmenbedingungen bezogen werden muß (z.B. Desintegrationssituationen etc.; s.o. Kap. 3.1.). Eine spezifischere Ausdifferenzierung allerdings ist als Desiderat auch und gerade für die Ausarbeitung des FST zu akzeptieren. Desgleichen wird erst noch zu klären sein, in welchem Ausmaß kontemplatives Erleben durch die handlungstheoretisch orientierte Erklärungsperspektive des FST mit abgedeckt werden kann; allerdings ist es unseres Erachtens sicher unnötig, von einem prinzipiellen – eventuell gar ausschließenden – Gegensatz zwischen Kontemplation und Reflexivität auszugehen.

*Einwand:*

*Man mag ja das eine oder andere für das Rationalitäts- und Reflexivitätskonzept des FST und vor allem für deren Bewertung sagen können, aber wieso muß man bei diesen Konzepten gerade vom Bild des Wissenschaftlers ausgehen? Das impliziert doch, daß der Wissenschaftler mit seiner Form des Denkens, Handelns etc., mit den Merkmalen und Strukturen der Wissenschaft auf dem 'richtigen', vielleicht sogar dem glücksbringenden Weg ist. Ist es nicht eine Form von egozentrisch-narzistischem Dogmatismus, in der Anpassung des Alltagsdenkens an die wissenschaftliche Rationalität, das heißt in der Verwissenschaftlichung (aller Bereiche?) die 'positive Entwicklungsmöglichkeit' des Menschen zu sehen?*

*Antwort:*

Der prinzipielle Frageansatz ist sicher absolut legitim, ja wir wollen ihn z.T. selbst explizit evozieren, durch die kritisierende Konsequenz fühlen wir uns allerdings mißverstanden. Denn der Vorwurf des Dogmatismus wäre unseres Erachtens nur gerechtfertigt, wenn das Konzept der wissenschaftlichen Rationalität als unveränderbare kriteriale Bezugsgröße fungieren sollte, von der alles andere abhängt bzw. auf die sich die Alltagswelt hin zu entwickeln hätte. Gerade dies aber wird, wie schon erwähnt, im FST nicht postuliert; vielmehr wird eine Interdependenz zwischen dem (erforschten) Gegenstand (der Mensch als reflexives, potentiell rationales Subjekt) und dem Forscher sowie den Strukturen seiner Forschungsergebnisse angesetzt. Dies ist als sogenannte 'Austauschperspektive' auf objekttheoretischer (vgl. Heckhausen 1975; Weinert 1977) wie metatheoretischer Ebene (Groeben & Scheele 1977, 136ff.) eingeführt worden. Das bedeutet: Wir unterstützen sehr vehement die Frage nach

den Möglichkeiten, aber auch Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse, -resultate, Reflexivitäts- und Rationalitätsstrukturen etc.. Das FST macht ernst mit dem zumeist nur impliziten Selbstbild des Wissenschaftlers, das die wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Strukturen als die höhere (oder höchste?) Form von Rationalität ansieht. Indem das FST vom Selbstbild des Wissenschaftlers ausgeht, stellt es in der Tat einen moralischen Anspruch an ihn; wenn er nicht davon überzeugt ist bzw. nicht begründen kann, daß seine Form von Rationalität eine Verbesserung der alltäglichen Lebenswelt, -qualität etc. bewirkt, dann möge er die Strukturen (und Inhalte) dieser Reflexivität und Rationalität ändern. Das FST stellt unseres Erachtens keinen dogmatischen Narzißmus, sondern durch die geforderte Austauschperspektive und das dieser zugrundeliegende Selbstanwendungspostulat gerade im Gegenteil die moralische Nagelprobe daraufhin dar, wie ernst es dem Wissenschaftler mit den Strukturen und Werten seines (wissenschaftlichen) Tuns bzw. Handelns ist, wie weit er diese Strukturen im unmittelbaren Bezug auf die alltägliche Erfahrung, Realität etc. verantworten kann.

#### *Einwand:*

*Unabhängig davon, wie man Reflexivität und Rationalität des Menschen konzipiert und bewertet, ist doch eines sicher: Es handelt sich bei diesen Merkmalen um Charakteristika des einzelnen Individuums bzw. Merkmale der subjektiven Theorien als bestimmter individueller Kognitionsstrukturen oder kognitiver Repräsentationen. Gerade darin aber liegt die grundsätzlichste, grundlegendste Beschränkung des FST. Denn die Konzentration auf individuelle (Wissens-)Repräsentationen verkennt, daß Subjektive Theorien immer auch Teil größerer, umfassenderer Wissensbestände, d.h. sozialer Repräsentationen, sind. Wissensrepräsentationen sind auf der Ebene von Einzelindividuen, von Gruppen und von ganzen Gesellschaften erforschbar; Bronfenbrenner (1979, 7ff.) spricht diesbezüglich von Mikro-, Meso- und Makroaspekten. Und wenn man schon von Menschenbildannahmen ausgeht, so stellen doch die Co-Evolutionsaspekte und -prozesse (Cranach 1987) zwischen den verschiedenen Ebenen der Wissensstrukturen und -inhalte, zwischen (individuell-)subjektiven Theorien und sozialen (Wissens-)Repräsentationen ein zentrales, unverzichtbares Merkmal menschlicher Existenz dar. Der Mensch als soziales Wesen wird von den Kernannahmen des epistemologischen Subjektmodells nicht abgedeckt – oder im metatheoretisch geprägten Sprachspiel dieser Subjektmodellexplikation formuliert: Der Mensch wird mit den Kernannahmen des FST nicht als soziales Wesen konstituiert. Wenn das FST dem behavioralen Subjektmodell eine Reduktion des Gegenstands(vor)verständnisses um die menschliche Reflexivität und (potentielle) Rationalität vorwirft, dann kann man mit gleichem Recht beim epistemologischen Subjektmodell eine Verkürzung um die Sozialität des Menschen diagnostizieren.*



## Antwort:

Es ist richtig, daß das FST die Sozialität der Wissensrepräsentationen – bisher – nicht als Menschenbildkernannahme eingeführt hat. Das impliziert allerdings keineswegs, daß es diese soziale Einbettung oder grundsätzlich die Sozialität der menschlichen Existenz in Abrede stellt. So ist auch die empirische Erforschung dieser sozialen Einbettung und Genese, d.h. also entsprechender 'Co-Evolutionsprozesse', innerhalb des FST nicht nur zugelassen, sondern durchaus vorgesehen: unter der Perspektive der 'passiven Erklärung' (der Genese) von Subjektiven Theorien (vgl. o. Kap. 3.3.; wir werden unten in Kap. 5.4. noch einmal näher darauf zurückkommen). In der mit dem Ausdruck 'Kernannahmen' eingeführten Nomenklatur kann man sagen: Es besteht überhaupt kein Hindernis, Annahmen über soziale Genese bzw. Co-Evolutionsprozesse als Zusatz- oder Sekundärannahmen in das Forschungsprogramm einzubeziehen, ja eine solche Einbeziehung ist sogar zu begrüßen und nachdrücklich vorzusehen. Die Frage bzw. das Problem reduziert sich dann lediglich darauf, ob diese Sozialitäts- bzw. Sozialisationsperspektive – technisch gesprochen – als Kern- oder als Zusatzannahme eingeführt werden soll. Dies ist eine Frage der Brauchbarkeit, und hier impliziert das FST in der Tat, daß es (in der Psychologie) sinnvoll und brauchbar(er) ist, die individuelle Wissensrepräsentation als zentrale Ausgangseinheit anzusetzen. Dafür lassen sich unseres Erachtens gute Gründe sowohl auf der deskriptiven als auch auf der präskriptiven Dimension anführen. Unter deskriptiver Perspektive gehen wir davon aus, daß es eine unverzichtbare Aufgabe der Psychologie ist, (zumindest auch) individuelles Erleben, Handeln etc. zu beschreiben und zu erklären. Diese Aufgabe aber ist nur erfüllbar, wenn man auf Wissensrepräsentationen als individuell-subjektive Einheiten zurückgreift, denn nur in dieser Form kann – auch soziales Wissen – erlebens- und handlungswirksam werden. Das schließt, wie gesagt, die Einbeziehung sozialer Wissensrepräsentationen (über Zusatzannahmen etc.) nicht aus, konzentriert aber die Menschenbildannahmen auf die für die Psychologie zentrale, unverzichtbare (individuelle) Einheitenebene. Dahinter verbirgt sich überdies ein paralleles metatheoretisches Selbstanwendungsbemühen, wie es oben bereits bei der Begrenzung des Handlungsbegriffs expliziert worden ist: Das FST kritisiert die Konstrukte der behavioristisch geprägten Verhaltenstheorie(n) als überwiegend zu molekular; wir halten es nicht für adäquat, im Gegenzug des Strebens nach molaren Einheiten nun deren Molarität zu überziehen und z.B. bei Kernannahmen soziale Aggregationen in den Mittelpunkt zu stellen, die im Rahmen psychologischer Erklärungen doch wieder in weniger molare Teileinheiten aufgelöst werden müssen (wir kommen auch darauf unter methodologischer Perspektive in 5.4. zurück). Subjektive Theorien als individuelle Wissensrepräsentationen stellen daher für uns die unter den Aspekten Molarität und Brauchbarkeit psychologischer Erklärung optimalen Ausgangseinheiten dar.

Noch wichtiger aber sind vielleicht, parallel zur Gewichtung in der bisherigen Argumentation, die Gründe auf der Wertungsdimension. Denn wenn man die

Sozialität und damit Soziogenese von (auch individuellen) Wissensrepräsentationen kernannahmenbedingt (zu sehr) in den Mittelpunkt stellt, dann ist zumindest die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß die 'absteigende' (passive) Dynamik von den umfassenden sozialen Repräsentationen zu den speziellen individuellen (Teil-)Repräsentationen ein zu starkes, unhinterfragtes Gewicht erhalten. Was aber ist mit der 'aufsteigenden' Dynamik von den individuellen zu den sozialen Wissensrepräsentationen? Es dürfte sicherlich ohne Schwierigkeiten ein Konsens darüber herzustellen sein, daß Veränderungen sozialer Wissensbestände im ersten Entwicklungsschritt primär von dem Sich-frei-Denken einzelner ausgehen müssen (vgl. auch neuere wissenssoziologische Ansätze wie den von Boudon 1988). Ein solches Sich-frei-Denken von gesellschaftlich manifesten, vermittelten und historisch eventuell überholten Denkstrukturen und -inhalten ist als utopisches Denken in positivem (wissenssoziologischem) Sinn zu bezeichnen (vgl. Krysmanski 1963, 19ff.; Neusüss 1972; Vorderer 1987; Groeben 1988). Damit, daß im FST Subjektive Theorien als individuelle Wissensrepräsentationen zum Ausgangspunkt des Menschenbilds genommen werden, soll ganz dezidiert eine Berücksichtigung und starke Gewichtung der Frage nach dem Freiheitsraum des Individuums verbunden sein, nach den positiven utopischen Veränderungen und Überwindungen von Ideologien durch den einzelnen (Subjektiven Theoretiker). Insofern schließen wir mit der Wahl von Subjektiven Theorien als Ausgangseinheiten im FST den Bezug zur sozialen Wissensrepräsentation explizit mit ein, thematisieren sie allerdings sehr stark unter dem Aspekt des antiideologischen (positiv-)utopischen Einflusses von individuellem auf soziales Denken. Insoweit als diese Wahl der Ausgangseinheit derartige antiideologische Forschungsperspektiven erleichtert und nahelegt, verstehen wir die Fokussierung auf diese Einheitenebene selbst als eine dem FST inhärente utopische Dynamik.

## 5.2. Theorie-Konzeption

### *Einwand:*

*Es gibt ja nun unterschiedlichste Möglichkeiten, individuelle Wissensrepräsentationen zu untersuchen. Dabei ist zu begrüßen, daß das FST versucht, von der natürlichen Alltagssprache des reflexiven Subjekts als Verbalisierung seiner Denk- bzw. Wissensbestände und -prozesse auszugehen (vgl. Groeben 1986, 121ff.). Es bleibt aber relativ unerfindlich, auf welche Art und Weise solche alltagssprachlichen Repräsentationen durch das Konstrukt der Subjektiven Theorie zureichend abgebildet (im Sinne von rekonstruiert) werden sollen bzw. können. In alltagssprachlichen Verbalisierungen sind ja nicht nur wahrheitsfunktionale Bezüge auf Gegenstände etc. enthalten, sondern vor allem auch Aussagen emotionaler Betroffenheit, Warnungen, Bewertungen etc.; dies ist z.B. eines der wichtigsten Ergebnisse der umfassender ausgerichteten 'Logographie alltäglichen Lebens' (Laucken & Mees 1987). Das heißt: Wie schon aus der*

*antiken Philosophie bekannt, kann man bei Wissensrepräsentationen zumindest die drei (Frage-)Perspektiven des Wahren, Guten und Schönen thematisieren. Das Konstrukt des theoretischen Wissens aber ist lediglich auf denotatives Wissen ausgerichtet und reduziert die vorhandenen Wissensrepräsentationen von daher um ihre präskriptiven und ästhetischen Dimensionen.*

Antwort:

Diese Kritik müssen wir – zum größeren Teil – als eine nicht vollständige Rezeption des FST zurückweisen. Denn mit der Inaugurierung des FST wurde zugleich (von Anfang an) die Notwendigkeit postuliert und ausführlich begründet, daß das Theorie-Konzept, sowohl was die 'objektiven' als auch die Subjektiven Theorien angeht, präskriptive Dimensionen mit einbeziehen muß. Die Überwindung des Werturteilsfreiheits-Postulats auch und gerade für den Bereich wissenschaftlichen Theoretisierens ist eine der ersten zentralen Konsequenzen aus der Kritik und Überwindung des behavioralen Subjektmodells gewesen (vgl. Groeben & Scheele 1977, Kap. 3.; Groeben 1979a). Nachdem auf diese Weise selbst für das Konzept der wissenschaftlichen Theorie die 'Dimension des Guten' als relevant thematisiert war, ist natürlich auch für strukturparallel konzipierte Subjektive Theorien die präskriptive Dimension nicht ausgeschlossen, sondern im Gegenteil als konstitutiv mit einbezogen. Das kommt z.B. nicht zuletzt darin zum Ausdruck, daß mittlerweile auch ein Dialog-Konsensverfahren zur Rekonstruktion solcher subjektiv-theoretischen Wertungsbegründungen (mit Hilfe der Ziel-Mittel-Argumentation: Scheele & Groeben 1986; Scheele & Groeben 1988, Kap. 3.) vorliegt. Was die ästhetische Dimension angeht, so ist durchaus zuzugestehen, daß diese bisher im Konzept der Subjektiven Theorie noch nicht explizit berücksichtigt ist; wir werden uns bemühen, diese Lücke auf die Dauer zu schließen. Allerdings ist uns kein Theoriemodell der Psychologie bekannt, in dem dieses Problem besser gelöst ist. Daher übernehmen wir zwar gerne ein entsprechendes Forschungsdesiderat für das FST, können insgesamt aber keine prinzipielle Beschränkung durch das Konstrukt der Subjektiven Theorie entdecken – vor allem nicht im Vergleich zu konkurrierenden Ansätzen. Was allerdings innerhalb des FST vorausgesetzt (und angestrebt) wird, ist die Trennbarkeit der Dimensionen des 'Wahren, Guten, Schönen' innerhalb des Subjektiven Theoretisierens des Erkenntnis-Objekts; soweit eine solche Trennbarkeit nicht gegeben oder erreichbar ist, weil unauflösbare Konfundierungen dieser Ebenen vorliegen (z.B. bei Verwünschungen?), ist aus unserer Perspektive in der Tat das klassische Konzept der 'Kognition(en)' geeigneter. Doch gehen wir auch hier davon aus, daß die Trennbarkeit einen wichtigen Strukturierteits- und Rationalitätsgewinn darstellt, ohne die Komplexität menschlichen Denkens und Fühlens zu reduzieren.

Einwand:

*Selbst wenn man von einer grundsätzlichen Geeignetheit des Konstrukts der Subjektiven Theorie ausgeht, bleibt doch aber das Problem, ob der Theorie-Be-*

*griff entsprechend den eigenen metatheoretischen Anforderungen zureichend expliziert und präzisiert ist. Sowohl die weite als auch die engere Definition des Subjektiven Theorie-Begriffs läßt hier, z.B. aus moderner kognitionspsychologischer Sicht des Informationsverarbeitungsansatzes, vieles, ja zu vieles offen. Es müßte doch ein leichtes sein, die postulierten Argumentationsstrukturen als – syllogistische – Inferenzprozesse zu explizieren, wie dies im Rahmen der Psychologie der Informationsverarbeitung längst zureichend erforscht worden ist (vgl. Alisch 1982). Der Begriff der Subjektiven Theorie bleibt in einem Ausmaß offen, das wegen der mangelnden Präzision die Fruchtbarkeit des Arbeitens mit diesem Konstrukt nachdrücklich in Frage stellt und außerdem gegen das vom FST hochgehaltene Selbstanwendungspostulat verstößt, das eine präzise, explizite Definition des zentralen Konstrukts erfordern würde (Alisch 1987).*

Antwort:

Was die Deskription der derzeitigen Sachlage angeht, so können wir wenigstens zum Teil zustimmen. In der Tat ist die (o. Kap. 2.2.) vorgelegte Explikation des Begriffs der Subjektiven Theorie zumindest zum Teil offen. Sie ist es unseres Erachtens allerdings nicht in so drastischer Weise, wie die Kritik glauben zu machen versucht. Denn es werden durch die vorgelegte Explikation ja durchaus definierende Merkmale für das Konstrukt Subjektive Theorie angegeben. Dabei gehen wir z.B. in durchaus festlegender Weise davon aus, daß für Subjektive Theorien zumindest Bewußtheitsfähigkeit gegeben sein muß, die durch Explikations- und Aktualisierungshilfen unterstützt werden kann (s.o. Kap. 4.1.), die aufgrund solcher Hilfen aber auch erreichbar sein muß. Sicher gibt es fließende Übergänge zu Kognitionstrukturen, die nicht bewußt und auch nicht zustimmungsfähig sind, aber wir hielten es für eine Überziehung des Begriffs der Subjektiven Theorie, solche Strukturen mit aufzunehmen, weil dadurch die Kernannahme der Strukturparallelität oder -analogizität zu wissenschaftlichen Theorien fast bedeutungsleer würde; denn wissenschaftlich-‘objektive‘ Theorien sind sicher immer bewußte, kommunizierbare und zustimmungsfähige Reflexionen. An dieser Stelle hätten wir den Eindruck, das Konstrukt der Subjektiven Theorie immunisierend weit zu machen, wenn wir auch *nicht-aktualisierbare* Kognitionssysteme darunter fassen und uns so doch recht deutlich von der üblichen Bedeutung des Begriffs ‘Theorie‘ entfernen würden.

Was allerdings die weitere Definition der einzelnen Merkmale selbst angeht, so liegt zum Teil Offenheit vor, vor allem in dem hier thematisierten Charakteristikum der ‘(impliziten) Argumentationsstruktur‘. Diese Offenheit ist allerdings bewußt gewählt worden, um das Konzept der Subjektiven Theorie nicht unnötig an historisch zufällige Entwicklungsstände z.B. der metatheoretischen Diskussion zu koppeln. So ist es etwa durchaus auch in der (analytischen) Philosophie eine offene Frage, was alles als ‘Argument‘ akzeptierbar und rekonstruierbar ist; der Rückgriff auf das Merkmal der ‘Argumentationsstruktur‘ soll gerade dezidiert die Offenheit für weitere, auch wissenschaftstheoreti-

sche Entwicklungen in das FST einbauen. Damit ist es auch denkbar, daß man beim weiteren Ausbau des FST z.T. unterschiedliche Explikationen des Subjektiven Theorie-Begriffs nebeneinander einführt und auf ihre Brauchbarkeit überprüft. Insofern ist es richtig, von einer zum Teil auch intensional offenen Explikation des Konstrukts Subjektive Theorien zu sprechen; damit muß allerdings, wie auch gerade die neuere psychologische Forschung zur Begriffsrepräsentation (Prototypen, in Kap. 3.4. dargestellt) gezeigt hat, keineswegs eine Unbrauchbarkeit der Begriffsexplikation verbunden sein, da auch für an den Grenzen offene Begriffskategorien prototypische Beispielgebungen möglich sind, die das Zentrum einer solchen Kategorie markieren. Und dies wird mit den bislang entwickelten und erprobten (dialog-konsensualen) Erhebungs- und Rekonstruktionsverfahren innerhalb des FST (wie in Kap. 3.2.ff. dargestellt) durchaus versucht. Eine Verletzung des Selbstanwendungspostulats liegt damit unseres Erachtens eindeutig nicht vor. Denn wir gehen wissenschaftstheoretisch von der heute weitgehend übereinstimmend eingenommenen Position aus, daß Definitionen zwar nicht wahr oder falsch sein können, aber dennoch hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit zu bewerten sind; und die Brauchbarkeit ist durchaus unter Einbeziehung der Fruchtbarkeit für empirische Untersuchungen (im Hinblick auf Beschreibung und Erklärung) abzuschätzen. In diesem Sinn ist es kein Problem, sondern zum Teil sogar eine Maßgabe empirieorientierter Flexibilität, explizite Definitionen erst gegen Schluß der Entwicklung eines Forschungsprogramms sukzessive zu 'schließen' (vgl. Groeben 1986, 109ff.).

*Einwand:*

*Wenn man von den erwähnten prototypischen Beispielen der bisherigen Forschung im Rahmen des FST ausgeht, kann man allerdings auch zu einer komplementären Kritik kommen, nämlich daß die bisherigen Subjektiven Theorie-Rekonstruktionen durch das (unglückliche) Postulat der Strukturparallelität oder -analogizität zu wissenschaftlichen Theoriestrukturen viel zu sehr auf die vom Logischen Empirismus postulierten Sprach- und Strukturdimensionen festgelegt und eingeschränkt sind. Dies gilt sowohl für die überzogen präzisionsorientierten Kriterien des im weiteren Sinne Definierens als auch für die unterstellten und durch die Dialog-Konsens-Rekonstruktion herausgearbeiteten Strukturen der empirischen Abhängigkeiten (z.B. bei der SLT; vgl. o. Kap. 4.1.). Das Alltagswissen wird immer und überall kausal- bzw. ursachenanalytisch rekonstruiert, während es sehr häufig 'geisteswissenschaftlich verweisungsanalytisch' geartet ist (z.B. teleologische Erklärung etc.: Laucken 1987, 4f.).*

*Antwort:*

Zunächst einmal können wir der Versuchung nicht widerstehen, darauf hinzuweisen, daß die Konfrontation mit diametral entgegengesetzten Kritiken nicht selten ein Indikator dafür ist, daß man einen vielleicht gar nicht so sinnlosen Mittelweg gewählt hat. Was die zu große Geschlossenheit des Theorie-Konzepts

als Reduktion auf die Strukturen des Logischen Empirismus angeht, so glauben wir, daß wir diesen Vorwurf durch Verweis auf die Offenheit des Argumentationsbegriffs als Mißverständnis zurückweisen können. Die Argumentationstheorie (so z.B. das Ausgangswerk von Toulmin 1958/75) ist als Teilbereich der auf die Analyse 'normaler Sprache' (ordinary language) ausgerichteten Analytischen Philosophie gerade dezidiert in Abgrenzung und zur Überwindung von logisch-empiristischen Entwürfen entstanden. Insofern enthält die vorgeschlagene Begriffsexplikation des Konstrukts Subjektive Theorie mit dem Rückgriff auf das Merkmal der '(zumindest impliziten) Argumentationsstruktur' ganz eindeutig keinen Reduktionismus auf logisch-empiristische Modellierungen. Sollte das Methodik-Beispiel der Struktur-Lege-Technik, in dem in der Tat im Bereich der empirischen Abhängigkeiten z.B. die derzeit in der Psychologie am meisten erforschten Varianten angesetzt werden, zu diesem Mißverständnis Anlaß gegeben haben, so bedauern wir das; allerdings möchten wir darauf verweisen, daß von Anfang an betont worden ist, daß mit der SLT nur *ein* mögliches Dialog-Konsens-Verfahren vorgeschlagen ist, dem eine Fülle weiterer (gegebenenfalls mit Rekonstruktionsperspektiven anderer metatheoretischer Provenienz) folgen soll (vgl. Scheele & Groeben 1979/84; 1988).

Eine dabei eventuell implizierte Rekonstruktion von Inhalten des Alltagswissens im Rahmen kausalanalytischer Strukturen muß zumindest vom Ansatz her nicht grundsätzlich inadäquat sein; denn jede Re-Konstruktion bedeutet auch eine Explizierung und Präzisierung, und in diesem Rahmen auch eine potentielle Modifikation (Opp 1970, 158ff.; s. dazu o. Kap. 4.1. und noch einmal u. 5.3.). Das Problem ist, ob z.B. teleologische Erklärungen in kausal-analytische 'übersetzbar' sind, ohne daß diese 'Übersetzung' dem vom Alltagstheoretiker her Gemeinten unangemessen wirkt; in der Tat unterstellt das FST hier eine solche 'Übersetzbarkeit' (vgl. Groeben 1986, 262ff.), die an dieser Stelle nicht im einzelnen begründet werden kann, über die aber eine eingehendere Diskussion mit Vertretern eines radikaler 'hermeneutischen' Ansatzes für uns von großem Interesse wäre.

#### *Einwand:*

*Die unterschiedlichen Richtungen der beiden letzten Einwände weisen auf eine gewisse Ambivalenz hin, die das Konstrukt der Subjektiven Theorie z. T. auslöst. Diese Ambivalenz kommt eventuell durch das Zusammenbringen von metatheoretischen (vor allem wissenschaftstheoretischen) und (kognitions-)psychologischen Perspektiven zustande. Wenn man die dadurch entstehende Problematik weniger unter metatheoretischer als psychologisch-objekttheoretischer Perspektive thematisiert, dann handelt es sich um den Zweifel darüber, ob die gewählte Theoriemetapher in der Tat in so breitem Ausmaß heuristisch sinnvoll ist, wie das vom FST implizit oder explizit unterstellt wird (vgl. Bromme 1984): Der argumentative, syllogistische Denkstil der Wissenschaft muß nicht in allen kognitiven Bereichen des Alltags heuristisch fruchtbar sein.*

*Nicht einmal in allen Bereichen der Berufstheorien bzw. des beruflichen Handelns von Lehrern, jenem Gegenstandsteilbereich, der bisher vom FST als paradigmatisch bevorzugt wurde. So besteht die zentrale Problematik des beruflichen Handelns von Mathematiklehrern in der Schule z.B. darin, die Denkstile der Mathematik und der Pädagogik zu integrieren, und es erscheint fraglich, ob hierfür die Theoriemetapher heuristisch ergiebig ist.*

Antwort:

In der Tat ist es so, daß das FST im Konstrukt der Subjektiven Theorie wissenschaftstheoretisch und (kognitions-)psychologische Perspektiven zusammenzubringen versucht – allerdings ist das Ziel dabei eine Integration, die als Optimierung von Metatheorie und Objekttheorie der Psychologie fungieren kann: d.h. Optimierung für die Fremd- und Selbsterkenntnis des Alltagspsychologen wie für das Fremd- und Selbstbild des Wissenschaftlers. Die zentrale Manifestation dieses Optimierungsstrebens ist die schon erwähnte These vom Austausch zwischen Subjektiven und objektiven Theorien. Dieses Austauschpostulat wird möglich durch die Kernannahme der Strukturparallelität bzw. -analogizität von Subjektiven und objektiven Theorien und bezieht sich sowohl auf die Inhalte wie auf die Struktur dieser Theorien (vgl. im einzelnen u. Kap. 7.1.: Modifikation Subjektiver Theorien). Beide Dimensionen können an dem von Bromme genannten Problembeispiel verdeutlicht werden: Sowohl der Denkstil der Pädagogik als auch der der Mathematik werden von Vertretern der jeweiligen Einzeldisziplin als wissenschaftlich-theoretisch(e) angesehen und vertreten; es ist daher nicht recht einsehbar, warum die Integration beider Denkstile nicht als Integration zweier Theorietypen bzw. -strukturtypen modelliert werden soll. Das würde allerdings u.U. die Schaffung eines integrierenden Theorie-(Struktur-)Typus erfordern; dessen Entwicklung hätte aber sicher ein erhebliches heuristisches Potential.

Zuzugestehen ist jedoch, daß dieses Potential vielleicht weniger auf der Inhalts- als auf der Strukturebene anzusiedeln ist. Und damit würde sich die positive Funktion mehr auf die Liberalisierung des Theorie-Begriffs, auch und gerade wissenschaftstheoretischer Theorie-Konzeptionen richten; sie könnte z.B. darin bestehen, die bisher weitgehend geltende Prävalenz syntaktischer Kriterien für den Theorie-Begriff zu überwinden. In diesem Fall wäre die heuristische Fruchtbarkeit der Theoriemetapher nicht in erster Linie für die objekttheoretische Modellierung, sondern für die metatheoretische Liberalisierung des Theorie-Begriffs gegeben; beim gegenwärtigen Entwicklungsstand der wissenschaftstheoretischen Diskussion dürfte die Austauschperspektive zwischen Subjektiven und objektiven Theorien in der Strukturdimension in aller Regel eine heuristische Relevanz primär für die metatheoretische Konzeption des Theorie-Begriffs haben. Allerdings sind zur Abschätzung des heuristischen Potentials aufgrund der Austauschperspektive immer beide Richtungen, die objekt- und die metatheoretische zu berücksichtigen; tut man dies, so kann man unseres Erachtens auch für das oben kritisch angeführte Beispiel von einer heuristischen Fruchtbarkeit der Theoriemetapher ausgehen.

*Einwand:*

*Wenn man das Ganze auf so einem abstrakten Grundsatzniveau diskutiert, dann lassen sich sicher immer irgendwelche Argumente für die Brauchbarkeit des Konstrukts 'Subjektive Theorie' finden. Aber man muß sich das doch auch einmal ganz konkret vorstellen, was da als Subjektive Theorie rekonstruiert werden soll – und dann erscheint dieser Versuch doch sehr unrealistisch. Alltagswissen ist eben zum (größten?) Teil kein kohärentes Wissen; es gibt unverbundene und sogar widersprüchliche Teile, zu manchen Gegenstandsperspektiven gar kein Wissen, zu anderen wiederum eventuell mehrere konfligierende 'Subjektive Theorien'. Schon 'objektive' wissenschaftliche Theorien sind nicht selten in sich inkohärent und nach den eigenen Postulaten des FST ist nicht zu erwarten, daß diese Inkohärenz bei Subjektiven Theorien dann weniger vorliegt. Und durch die unvermeidbare Inkohärenz der Subjektiven Theorien werden die Kohärenzprobleme der objektiven Theorien, z.B. eben auch des FST, sicher nicht geringer, sondern eher noch verschärft.*

*Antwort:*

Diese Kritik enthält nach unserem Verständnis eine typische Problematik, die darin besteht, daß (im FST) vorhandene Ebenentrennungen nicht realisiert werden; dieses Problem führen wir vor allem darauf zurück, daß wissenschaftliche Modellierungen der Reflexivität des Menschen bisher in der Psychologie eben noch (zu) selten sind. Die Metaebenenrelation, die im Rahmen des FST auf der Grundlage der Reflexivität als Kernannahme des Subjektmodells von zentraler Relevanz ist, wird von Theoretikern anderer Provenienz relativ leicht und an den verschiedensten Punkten übersehen; das Inkohärenzproblem stellt hier nur ein Beispiel dar, an dem wir diese für das FST konstitutive Ebenentrennung verdeutlichen können (und wollen). Zunächst einmal: Was die – partielle – Inkohärenz der objektiv-wissenschaftlichen Theorien angeht, so besteht zweifellos ein Ausgangskonsens. Desgleichen stimmen wir zu, daß vor diesem Hintergrund gerade auch für Subjektive Theorien von einer (mindestens so starken) Inkohärenztendenz auszugehen ist; Formen, Berechtigung, aber auch Grenzen solcher Inkohärenz Subjektiver Theorien festzustellen, ist eine der Forschungsaufgaben bei der Ausarbeitung des FST. Um Mißverständnisse auszuschließen, betonen wir noch einmal, daß das Konstrukt der Subjektiven Theorie keineswegs impliziert, daß ein damit gemeintes Wissen kohärent, widerspruchsfrei etc. sein muß; von Subjektiven Theorien ist durchaus auch dann zu sprechen, wenn die Zielkriterien maximaler oder optimaler Rationalität verletzt werden (s.o. Kap. 3.4.). Auch hier ist – als Nebenbemerkung – wieder darauf zu verweisen, daß aus den Ergebnissen solcher Forschungsbemühungen mögliche Konsequenzen für die Re-Konzeptualisierung des Theorie-Begriffs im Bereich der Wissenschaften möglich sind. Aus einer (möglichen) Inkohärenz oder Widersprüchlichkeit von Subjektiven Theorien folgt aber außerdem keine irgendwie geartete Dynamik in Richtung auf Inkohärenz oder Widersprüchlichkeit der objektiven Theorien, z.B. der objektiven Erklärung. Objektive (z.B.



epistemologische, vgl. Kap. 3.3.) Erklärungen können gerade auf die Inkohärenz der Subjektiven Theorie zurückgreifen und mit ihr bestimmte Phänomene, wie z.B. Handlungsunfähigkeiten, Unterlassungen, Kurzschlußreaktionen etc. erklären (vgl. z.B. im Rahmen eines weiten Konzepts von Subjektiver Theorie die Ergebnisse von Wagner et al. 1984 zu 'Kognitiven Knoten'). Die objektive epistemologische Erklärung liegt auf einer metatheoretischen Ebene; d.h. sie besitzt keineswegs unvermeidbar die Merkmale, durch die der Gegenstand gekennzeichnet ist. Genauso wie eine Theorie über Irrationalität eine rationale Theorie bleibt (bleiben muß!), ist eine epistemologische Erklärung, die auf inkohärente Subjektive Theorien bzw. die Inkohärenz dieser Subjektiven Theorien zurückgreift, keineswegs selbst inkohärent, sondern bleibt eine kohärente Erklärung (und muß es bleiben!). Diese Metaebenenrelation ist, wie gesagt, bei allen Theoriemodellierungen des FST zu berücksichtigen. Über das hier thematische Mißverständnis hinaus wird das Problem noch dadurch kompliziert, daß eine solche metatheoretische (reflexive) Einstellung natürlich auch vom Subjektiven Theoretiker selbst realisiert werden kann, was zu einer Fortsetzung in immer höhere Metaebenen (der Subjektiv- und objektiv-theoretischen Erklärung, Prognose und Technologie) führen kann; doch ist dies, wie am Abschluß von Kap. 3.3. erwähnt, ebenfalls eines der Probleme, das im Laufe eines voll ausgearbeiteten FST anzugehen und zu lösen ist.

*Einwand:*

*Potentielle Inkohärenzen von Theorien mögen sich in Widersprüchlichkeiten zeigen, das ist aber sicher nicht die einzige Manifestationsmöglichkeit; als mindestens ebenso wichtig können Lücken oder Leerstellen angesehen werden. Und solche Leerstellen werden vor allem bei der Verbindung des FST mit der Handlungstheorie deutlich, die ja von den Vertretern des FST selbst propagiert wird. Zunächst einmal ist es so, daß aus handlungstheoretischer Sicht auch Kognitionen handlungsleitend sein können, die nicht das Komplexitäts- und Strukturiertheitsniveau erreichen, das für Subjektive Theorien gefordert wird. Noch wichtiger aber ist aus handlungstheoretischer Perspektive, daß Subjektive Theorien, so wie sie im FST definiert sind, **Strukturentitäten** (oder -konstrukte, ganz wie man will) darstellen; Handlungen aber sind Entitäten bzw. Konstrukte, die konstitutiv durch **Prozeßmerkmale** definiert werden. Subjektive Theorien allein führen als Strukturen noch nicht von selbst zu Handlungen; hier müssen energetisierende Konstrukte eingefügt werden, damit die prozessualen Dimensionen des Handelns beschreibend und erklärend zureichend abgedeckt werden. Schlußendlich ist unter dem Aspekt der Leerstellen auch noch einmal auf die Perspektive der sozialen Repräsentationen auf Gruppen- wie Gesellschaftsebene hinzuweisen, die bereits oben bei den Menschenbildannahmen als im FST fehlende Instanzen reklamiert worden sind. Zur Ausfüllung dieser Leerstellen (der sozialen Einbettung des Subjektiven Theoretikers und der Subjektiven Theorien) müßte auch gehören, daß das FST die Relation der Subjektiven Theorien zum jeweiligen Sprachsystem klärt; so ist unter anderem denkbar, daß*

*Subjektive Theorien ohne individuelle Erfahrung primär oder sogar ausschließlich gesellschaftlich durch das in der jeweiligen Muttersprache repräsentierte Alltagswissen zustandekommen – eine Möglichkeit, die die Einbeziehung der sozialen Repräsentationsperspektive unabweisbar macht.*

Antwort:

In der Tat gibt es eine Fülle von Forschungsfragen und -perspektiven, die im Rahmen bzw. im Zusammenhang mit dem FST erst noch bearbeitet werden müssen. Zunächst einmal ist durchaus zuzustimmen, daß es sinnvoll ist, handlungsleitende Kognitionen auch unterhalb des Niveaus von Subjektiven Theorien anzusetzen; dies widerspricht allerdings keineswegs den Explikationen des FST, daß Subjektive Theorien von uns ganz explizit als diejenige Form von (potentiell) handlungsleitenden Kognitionen eingeführt worden sind, die den Pol höchster Komplexität und Strukturiertheit ausmacht (und dadurch allerdings auch paradigmatischen Charakter gewinnt; s. o. Kap. 2.). Eine wichtige Perspektive zukünftiger Forschung wird durch die Frage nach der Verbindung von Struktur- und Prozeßaspekten in bezug auf die Handlungsrelevanz Subjektiver Theorien umrissen; wir stimmen völlig zu, daß Subjektive Theorien (in erster Linie theoretische) Struktureinheiten darstellen, die für die Perspektive der Erklärung menschlichen Handelns quasi 'prozessualisiert' werden müssen. In diesem Problembereich ist in der Tat bei der Ausarbeitung des FST eine große Menge theoretischer und empirischer Forschungsarbeit zu leisten. Dazu gehört z.B. die Aufgabe, mögliche Relationen zwischen Subjektiven Theorien und einzelnen Handlungen (d.h. denkbare Formen der Handlungsleitung) herauszuarbeiten (wie etwa Identitäts-, Kompensations-, Komplementaritäts- etc. Relationen), oder auch die Elaboration verschiedener Wissensqualitäten bzw. -richtungen (innerhalb von Subjektiven Theorien: z.B. Herstellungs- versus Funktionswissen; vgl. ansatzweise Treiber & Groeben 1981; 1983) sowie unterschiedlicher Strukturzustände (z.B. Theorie- versus Technologiestatus etc.). All diese Frageperspektiven sind wichtig, sie sind derzeit noch nicht beantwortbar und müssen daher bearbeitet werden; ihre Erforschung wird aber vom FST nicht ausgeschlossen, sondern befürwortet, wobei wir überdies hoffen, daß das FST zur Beantwortung durch eine Präzisierung der Fragestellungen beitragen kann.

Gleiches gilt für die Problemperspektive der sozialen Einbettung (und Genese) Subjektiver Theorien. Die Beziehung zu sozialen Repräsentationen auf komplexeren Aggregationsebenen (Gruppen, Institutionen, Gesellschaften, Kulturen) wird – wie in Kap. 5.1. bereits expliziert – vom FST keineswegs ausgeschlossen oder für unwichtig erklärt; sie wird lediglich als Problem einer 'passiven Erklärung' von Subjektiven Theorien rekonstruiert. Um die zugrundeliegende Struktur (entsprechend den Ausführungen von Kap. 3.3.) noch einmal kurz zu verdeutlichen: Wenn Subjektive Theorien als Antezedensbedingungen von Handlungen (und damit technisch gesprochen als Teil des Explanans für das Explanandum Handlung) eingesetzt werden, sprechen wir von einer 'aktiv ex-

planativen Funktion' des Konstrukts Subjektive Theorie (innerhalb von objekttheoretischen Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten). Wenn die individuelle Subjektive Theorie selbst das zu Erklärende (Konstrukt) darstellt, also das Explanandum, das durch ein Explanans erklärt wird, in dem z.B. auch umfassendere soziale Repräsentationen als Teil der Antezedensbedingungen vorkommen (können), dann sprechen wir von einer 'passiven Erklärung' (der Subjektiven Theorie). Für beide Erklärungsperspektiven sind, wie in Kap. 3.3. deziidiert begründet und ausgeführt, noch weitere umfangreiche, ausdifferenzierende Forschungsbemühungen notwendig. Dabei ist der Handlungstheorie (z.B. Cranach 1987) durchaus darin zuzustimmen, daß die (passive) Erklärung von Subjektiven Theorien auf Dauer zumindest drei Analyseperspektiven umfassen sollte:

- den Bezug zu sozialen Einheiten auf verschiedenen Aggregierungsniveaus,
- damit verbunden eine in der Regel mehrstufige bzw. Mehrebenen-Analyse,
- sowie eine auch historische bzw. kulturelle Entwicklungsansicht.

Warum wir trotz dieser auch vom FST aus als notwendig erachteten Forschungsdesiderata daran festhalten, von der individuellen Einheit 'Subjektive Theorie' auszugehen, ist bereits oben bei den Menschenbildannahmen mit der potentiell antiideologischen bzw. utopischen Funktion dieser individuellen Ausgangseinheit begründet worden. Es ist in unserem Verständnis daher durchaus zu konzedieren, daß die hier andeutungsweise benannten Lücken in der theoretischen und empirischen Ausarbeitung des FST bestehen; es handelt sich dabei aber lediglich um Leerstellen, die jedes Forschungsprogramm am Anfang seiner Entwicklung unvermeidbarerweise aufweisen muß, nicht um strukturelle Lücken, die auf eine prinzipielle Begrenzung des thematischen Forschungsprogramms hinweisen würden. Daß die kritisierten Leerstellen nicht solche strukturellen Lücken (des FST) darstellen, haben wir – hoffentlich – durch die Angabe des theoretisch-methodischen Standorts dieser Fragestellungen im Rahmen des FST zureichend begründen können.

### 5.3. Methodik und Methodologie

#### *Einwand:*

*Die Erhebung von Subjektiven Theorien wird ja von Vertretern des FST selbst 'Re-Konstruktion' genannt. Damit sind, wie in Kap. 4.1. explizit ausgeführt wird, alle möglichen, zum Teil sehr weitreichenden Explizierungshilfen gemeint, die mit zum Teil auch hochkomplexen Regelsystemen zur Abbildung der sogenannten (Subjektiven) Theoriestruktur verbunden sind usw.. Wenn man auf diese Art und Weise eine Versuchsperson (mehrere?) Stunden lang in eine Kommunikation über ein bestimmtes Problem verwickelt, dann entwickelt sich in und mit dieser Versuchsperson praktisch wie von selbst eine Dynamik zur immer weiteren Ausdifferenzierung, Ausfaltung, eventuell sogar Ergänzung und Erweiterung dessen, was die jeweilige Person wirklich über die thematische*

*Frage denkt und meint. Das, was schlußendlich als 'Subjektive Theorie' der Versuchsperson 'abgebildet' wird, ist daher mit größter Wahrscheinlichkeit sehr viel mehr und zum Teil auch sehr viel Qualifizierteres als das, was sie ursprünglich wirklich 'im Kopf hatte'. In der Terminologie der psychologischen Methodenlehre ausgedrückt: Die vorgestellten Verfahren zur 'kommunikativen Validierung' sind in höchstem Maße reaktiv, die resultierenden 'Subjektiven Theorien' stellen in unkalkulierbarem Ausmaß Erhebungsartefakte dar.*

Antwort:

Dies ist ein sehr häufig geäußelter Einwand, der nach unserem Verständnis vor allem die Distanz zwischen klassischen (naturwissenschaftlichen?) Methodologiekonzeptionen und der im FST enthaltenen Metatheoriekonzeption verdeutlicht. Wir streiten nämlich keinesfalls ab, daß die Rekonstruktionsverfahren im Rahmen der kommunikativen Validierung Subjektiver Theorien reaktiv sind, ja sein müssen. Wir sind allerdings der Meinung, daß eine solche prinzipielle Reaktivität für praktisch alle Methoden (in der Psychologie) gilt. Psychologische Erhebungsverfahren können, so ist nach unserem Wissen der übereinstimmende wissenschaftstheoretische Erkenntnisstand (vgl. Groeben 1986, 49ff.), niemals alle Merkmale psychologischer Realität abbilden, sondern immer nur einige wenige auswählen und berücksichtigen. Insofern konstituiert die Methode unhintergebar immer 'ihren Gegenstand' (Herzog 1984, 90ff.; vgl. auch Heisenbergs Unschärferelation). Dies wird im Bereich der Psychologie noch verschärft durch die Reflexivität des Erkenntnis-Objekts, für deren Relevanz beim psychologischen Experimentieren die methodologische Forschung zur Sozialpsychologie des Experiments immer wieder unübersehbare Daten erbracht hat (vgl. Rosenthal 1966; Maschewsky 1977; Groeben 1986, 243ff.).

Man könnte an dieser Stelle gegen den Versuch der traditionellen psychologischen Methodenlehre, die Reflexivität des Erkenntnis-Objekts durch sogenannte nicht-reaktive Verfahren zu eliminieren, noch von einer moralischen Perspektive aus Kritik vorbringen, doch wollen wir aus Raumgründen darauf verzichten (vgl. z.B. Schuler 1980; Groeben 1981; Lenk 1985). Wir wollen stattdessen primär darauf abheben, daß eine prinzipielle Reaktivität des Erkenntnisgegenstandes in der Psychologie unvermeidbar ist; es gibt keine Gegenstandskonstituierung, die nicht auch zum Teil Gegenstandskonstruktion ist. Das FST nun versucht nicht, diese grundlegende erkenntnistheoretische Situation zu überspielen oder zu überwinden, sondern akzeptiert sie und arbeitet sie in seiner Methodologie präzise heraus. Es kann dies tun, weil es mit den bereits skizzierten Wertungsdimensionen eine konstruktive Antwort auf die resultierenden Folgeprobleme besitzt. Wenn man nämlich akzeptiert, daß jede Erhebung psychologischer Realität und damit Konstituierung eines psychologischen Gegenstandes auch eine Veränderung dieses Gegenstandes darstellt, ergibt sich die Frage danach, in welche Richtung der Gegenstand verändert wird. Und hier enthalten die Erhebungs- bzw. Rekonstruktionsmethoden des FST (vor allem der kommunikativen Validierung) natürlich eine Veränderungsrichtung auf die

in den Kernannahmen des Menschenbilds positiv ausgezeichneten Merkmale von Reflexivität, potentieller Rationalität etc. hin. Daher ist die Veränderung des psychologischen Gegenstandes für das FST nicht mehr wie in der traditionellen Methodenlehre ein zu vermeidender Fehler, sondern ein unvermeidliches, und weil konstruktiv gelöst, auch positiv zu bewertendes Merkmal aller psychologischen Forschung (vgl. so schon Scheele & Groeben 1984, 6ff.). In dieser Umstrukturierung methodologischer Zielkriterien sehen wir eine wichtige Dimension des im FST enthaltenen Reformpotentials, da die Umbewertung notwendigerweise auch auf allgemeinere Methodikkriterien übergreift. So resultieren daraus z.B. auf die Dauer Veränderungen in der Explikation des Objektivitätskriteriums. Die traditionelle Fassung des Kriteriums der Objektivität in der psychologischen Methodenlehre ist primär durch die Elimination des Forscher-Subjekts bzw. dessen Relevanz für die Ergebnisse gekennzeichnet: Ein Ergebnis ist dann objektiv, wenn es unabhängig von der Person des Erkenntnis-Subjekts zustandekommt. Eine derartige Objektivitätsvorstellung ist natürlich für Verfahren der kommunikativen Validierung, wenn es auch und gerade auf das kommunikative Können des Erkenntnis-Subjekts ankommt, nicht mehr aufrechtzuerhalten. Objektivität hat dann sehr viel mehr mit einer Optimierung der Dialog-Situation zu tun; das bedeutet, daß eine 'Subjektivierung' im Sinne einer größeren Relevanz der Kommunikationspartner als (individuelle) Subjekte zu erwarten und zu postulieren ist. Damit werden auf die Dauer unter Umständen einige der klassischen Grenzen fließend, so z.B. zwischen theoretischer Wissenschafts- und praktischer Kommunikationskompetenz, insoweit 'Kommunikationskompetenz' etwas mit ästhetisch-interaktivem 'Können' zu tun hat, zum Teil sogar die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst.

#### *Einwand:*

*Wenn man von diesen Ausführungen ausgeht, dann wird aber das zugrundgelegte Zwei-Phasen-Modell der kommunikativen und explanativen Validierung problematisch. Wie oben (vgl. Kap. 2., 4.2.) ausgeführt, gilt dabei die Phase der kommunikativen Validierung als vor-, aber auch untergeordnet, die der explanativen als nach-, aber auch übergeordnet (vgl. Groeben 1986, 328ff.). Für die Phase der explanativen Validierung werden (entsprechend Kap. 4.2.) die klassischen Kriterien empirischer Überprüfung aufrechterhalten. Wenn man diese Kriterien überordnet, dann wird allerdings letztlich alles Kommunikative der vorgeordneten Phase wieder verschenkt, die postulierte hermeneutische Struktur der kommunikativen Validierungsphase wird von den empiristischen Kriterien nicht nur überlagert, sondern in ihrer Qualität letztlich eliminiert (Flick 1987, 130ff.). Das heißt, das FST mag mit dem Anspruch einer Einbeziehung hermeneutischer Methoden (bzw. Methodik) antreten, es wird diesem Anspruch jedoch nicht gerecht.*

**Antwort:**

Hier handelt es sich unseres Erachtens ganz eindeutig um ein Mißverständnis, denn die zweiphasige Forschungsstruktur ist gerade deshalb 'zwei'-phasig zu nennen, weil jede dieser Forschungsphasen mit einem anderen Wahrheitskriterium und Erkenntnisziel als für sich abgeschlossene konzipiert ist. Worum es bei der Unter- bzw. Überordnung geht, ist die Frage, ob die Ergebnisse aus der Phase der kommunikativen oder der explanativen Validierung für die objektiv-theoretische Erklärung die ausschlaggebende Geltung besitzen (sollen) oder nicht. Die Überordnung der Ergebnisse der explanativen Validierungsphase für die (objektive) epistemologische Erklärung menschlichen Handelns impliziert keine Vermischung der phasenspezifischen methodologischen Zielkriterien. Das kommt unseres Erachtens auch in der Struktur der bisher für die Phase der kommunikativen Validierung entwickelten Methoden (z.B. der Heidelberger Struktur-Lege-Technik, aber auch der Weingartener Appraisal-Lege-Technik, WAL, oder dem Konstanzer ILKHA-System) deutlich zum Ausdruck; die darin realisierten Strukturen und methodologischen Zielkriterien zeigen unseres Erachtens deutlich einen qualitativ nicht deformierten (dialog-) hermeneutischen Charakter. Im übrigen bleibt auch die Qualität der empiristischen Zielkriterien im Rahmen der explanativen Validierungsphase im Vergleich zu klassischen Methodologiekonzepten der Psychologie nicht völlig unverändert (vgl. z.B. Groeben 1986, 248ff., wir kommen unten noch einmal darauf zurück).

**Einwand:**

*Durch solche Erläuterungen ergeben sich aber einige Probleme für die kommunikative Validierungsphase. Zunächst einmal bleibt unklar, wie es zu begründen ist, daß der Dialog-Konsens in der Phase der kommunikativen Validierung praktisch zweimal eingesetzt wird: einmal zur Erhebung der Subjektiven Theorien und zum anderen zu deren Wahrheitsfestlegung. Außerdem ist nicht einzusehen, wozu man zwei Wahrheitskriterien braucht: Wenn in der kommunikativen Validierung bereits die Wahrheit der Subjektiven Theorien festgestellt wird, wozu ist dann noch die nachfolgende Phase der explanativen Validierung notwendig? Beziehungsweise anders herum: Wenn die Ergebnisse der explanativen Validierung sowieso die ausschlaggebende Geltung besitzen, wozu braucht man dann überhaupt eine vorgeordnete Phase mit dem Dialog-Konsens als Wahrheitskriterium?*

**Antwort:**

Auch diese Einwände stellen nach unserer Einschätzung in erster Linie Mißverständnisse dar. Eine zweifache Verwendung des Dialog-Konsens-Kriteriums wäre in der Tat nicht sinnvoll, sie wird durch die entwickelte Methodik allerdings auch nicht impliziert. In Kap. 4.1. ist ganz deutlich ausgeführt, daß die Erhebung der Kognitionsinhalte mit bekannten Verfahren wie Interview, Lautem Denken etc. erfolgt und erst der abschließende Dialog-Konsens-Schritt über

die Rekonstruktionsadäquanz der jeweiligen Subjektiven Theorie entscheidet. Mit dem Terminus der Rekonstruktionsadäquanz ist auch bereits die Antwort auf den zweiten Einwand vorgezeichnet: Die beiden Wahrheitskriterien (dialog-konsens-theoretisches und falsifikationstheoretisches) sind berechtigt und sogar notwendig, weil sie sich auf unterschiedliche Fragestellungen beziehen. Das dialog-konsens-theoretische Kriterium sichert die Rekonstruktionsadäquanz, das heißt die Adäquanz des verstehenden Beschreibens der Kognitionsinhalte und -strukturen des Erkenntnis-Objekts durch das Erkenntnis-Subjekt. Das falsifikationstheoretische Kriterium (der explanativen Phase) überprüft die Realitätsadäquanz der Subjektiven Theorien (des Alltagstheoretikers) und ist damit die Grundlage der objektiven wissenschaftlichen Erklärung. Wegen dieses unterschiedlichen Bezugs sind beide Wahrheitskriterien nicht nur berechtigt, sondern notwendig, wenn man einmal beginnt, subjektiv-individuelle (kognitive) Bedeutungen von hoher Komplexität zu erheben, die nicht mehr 'von außen' (zureichend) dekodierbar, sondern nurmehr kommunizierbar sind.

*Einwand:*

*Die Relation der beiden Wahrheitskriterien mag ja in sich stimmig sein, doch die Sinnhaftigkeit der Konzeption, vor allem des Dialog-Konsens-Kriteriums, hängt entscheidend (mit) davon ab, ob dieses Kriterium überhaupt realisierbar ist oder nicht. Und hier sind doch erhebliche Zweifel angebracht. Das FST geht nach eigener Auskunft von höchst individuellen Bedeutungsdimensionen (die z.B. das je konkrete Handeln interpretierend konstituieren) sowie der spontan-natürlichen Alltagssprache des Erkenntnis-Objekts aus. Das aber bedeutet, daß es sich um Innensicht in mehr oder weniger stark individualisierten Sprachmanifestationen handelt. Wie die Diskussion um das Privatsprachenargument (vgl. Jones 1971) und das wissenschaftliche Basissprachenproblem zeigt, kann man gerade bei dieser Ausgangslage durch sprachliche Kommunikation keine (zureichende) Sicherheit gewinnen, daß die jeweiligen Innensichten sich entsprechen. Man kann durch Kommunikations- bzw. Dialogisierungsstrategien versuchen, solche Innensichten (z.B. zwischen Erkenntnis-Objekt und -Subjekt) einander anzugleichen, doch daß dies gelingt, kann man nur glauben, nicht überprüfen (vgl. Dobrick 1987). Dafür lassen sich außer dieser grundsätzlichen Problematik auch noch eher klassisch-methodologische Einzelprobleme anführen: So erschwert z.B. die kognitive Konstruktivität des Menschen bei der Textverarbeitung in diesem Fall das Erreichen eines adäquaten Dialog-Konsenses, weil durch die Konstruktivität gleiche Sprach- bzw. Textitems unterschiedlich mental repräsentiert werden können, ohne daß das die kommunizierenden Personen merken müssen. Einflüsse wie soziale Erwünschtheit, Impression-Management etc. greifen unter Umständen schon an der Stelle an, wo der Kommunikationspartner seine Selbst- und Weltsicht – vor sich selbst – in einem Selbstbericht 'veröffentlicht'; hinzu kommen natürlich die vielfältigen Möglichkeiten der Suggestion von seiten des Erkenntnis-Subjekts sowie der artifiziellen, z.B. nur handlungsrechtfertigenden, reaktiven Veränderung der*

*Kognitionsinhalte und -strukturen, auf die ja auch Vertreter des FST bereits als Möglichkeit hingewiesen haben (vgl. Wahl 1979).*

Antwort:

Die Kritik am Dialog-Konsens-Kriterium auf der ganz grundsätzlichen Ebene des Privatsprachenarguments bzw. Basissprachenproblems kann unseres Erachtens mit großer Berechtigung zurückgewiesen werden. Denn wenn man auf einem solchen Grundsatzniveau die positive Rechtfertigung von sicheren Erkenntnismöglichkeiten verlangt, dann ist alle wissenschaftliche Erkenntnis als unmöglich einzustufen; auch klassische empirische Wissenschaftskonzeptionen können auf diesem Anspruchsniveau nicht verständlich machen, wie die solipsistische Sicht des individuellen Erkenntnis-Subjekts in Richtung auf intersubjektive Erkenntnis überwunden werden kann. Überdies führt sich ein solcher absoluter Skeptizismus hinsichtlich der Verständigungsmöglichkeiten durch sprachliche Kommunikation auch selbst ad absurdum; denn auf die These zurückgewandt bedeutet diese Position, daß nicht einmal die These selbst adäquat verstanden, geschweige denn argumentativ bearbeitet und gelöst werden kann – also ist sie auch irrelevant.

Was die konkreten Beschränkungs- bzw. sogar Hinderungseinflüsse für eine kommunikative Verständigung und den Dialog-Konsens innerhalb der kommunikativen Validierungsphase angeht, so stellen sie samt und sonders wichtige Probleme einer Methodologie des FST dar. Sie sind als solche im FST durchaus erkannt (und zum größten Teil auch benannt); an der Lösung dieser Probleme arbeiten die Vertreter des FST und werden das natürlich weiter tun. Vor dem Hintergrund des bisherigen massiven Übergewichts empiristischer Kriterien und Methoden in der Psychologie würden wir es aber für eine Überforderung halten, die Lösung all dieser Probleme bereits jetzt vom FST zu verlangen. Zugleich kann die Tatsache, daß die meisten methodologischen Probleme einer Dialog-Hermeneutik noch nicht gelöst sind, nicht als Grund dafür angeführt werden, entsprechende Methodologiekonzeptionen für sinnlos zu erklären; denn wie anders sollte eine (konstruktive) Veränderung der Methodenlandschaft einer Wissenschaft möglich sein als durch möglichst begründete Postulate neuer methodologischer Konzepte und Strukturen, die es nach und nach auszuarbeiten gilt?

Einwand:

*Bei all diesen – noch ungelösten – Problemen muß man sich doch aber fragen, was der Dialog-Konsens im Vergleich zu einer sogenannten monologischen Hermeneutik und über sie hinaus einbringt. Die Vertreter des FST sprechen ja von einer dialogischen Hermeneutik, wenn ein Konsens zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt realisiert wird, und in Abgrenzung dazu von monologischer Hermeneutik, wenn ein Konsens zwischen (verschiedenen) Erkenntnis-Subjekten vorliegt (vgl. o. Kap. 4.1.; Groeben 1986, 157ff.). Wenn man diese Klassifizierung einmal übernimmt, dann kann man sicher davon ausgehen, daß mo-*



*nolog-hermeneutische Erhebungsverfahren deutlich weniger Probleme aufwerfen als dialog-hermeneutische (was nicht impliziert, daß sie methodologisch unproblematisch seien). Unter dieser Voraussetzung ist aber für die meisten Forschungsfragen uneinsichtig, weswegen unbedingt eine dialog-hermeneutische Erhebung bzw. Rekonstruktion notwendig sein soll, obwohl man mit einer 'monologischen' Hermeneutik zu vergleichbaren Resultaten kommen kann. Wenn man z.B. Arbeitslose hinsichtlich ihrer durch die Arbeitslosigkeit geprägten Lebenssituation befragt, so lassen sich entsprechende Interviews durchaus sinnvoll und mit aussagekräftigen Ergebnissen hinsichtlich der psychischen Dimensionen und Folgen von Arbeitslosigkeit 'monolog-hermeneutisch', z.B. durch eine systematische Inhaltsanalyse, auswerten. Wozu ist in solchen und ähnlichen Fällen der Dialog-Konsens als kommunikative Validierung nütze bzw. sogar notwendig?*

Antwort:

Es ist unbestreitbar so, daß sich alle bedeutungshaltigen Gegenstandsphänomene der Psychologie auch monolog-hermeneutisch auswerten lassen. Nach den metatheoretischen Analysen und Begründungen, auf denen das FST (mit) aufbaut, kann eine solche monolog-hermeneutische Rekonstruktion aber lediglich die – von außen universalisierbaren – Bedeutungsdimensionen abdecken (vgl. Groeben 1986, 145ff.); jene ganz subjektiv individuellen Bedeutungsaspekte, die wegen ihres Hinausgehens über allgemein geteilte Einstellungen, Haltungen, Reflexionen etc. nur durch Kommunikation – wenn überhaupt (s. o.) – erreichbar (im Sinne von verstehbar) sind, sind durch monolog-hermeneutische Erhebungsverfahren eben nicht zu rekonstruieren. Es ist daher in der Tat nicht zu bestreiten, daß für bestimmte, auf generelle (nomothetische) Perspektiven ausgerichtete Forschungsfragen monolog-hermeneutische Rekonstruktionsverfahren ausreichen (vgl. auch Groeben 1986, 341ff.); allerdings sollte auch in diesen Fällen auf die eventuell unerwünschten Menschenbildimplikationen solcher monolog-hermeneutischen Verfahren geachtet werden (vgl. z.B. die Kritik der 'objektiven Hermeneutik' bei Groeben 1986, 157ff.). Wenn man wie das FST darauf ausgerichtet ist, zunächst einmal von einer mehr idiographischen Frageperspektive auszugehen, d.h. eben auch und gerade jene subjektiv-individuellen Bedeutungsaspekte menschlichen Handelns in den Mittelpunkt zu stellen, die nicht in den allgemeinen Bedeutungsdimensionen (z.B. sozialer Repräsentationen) aufgehen, dann allerdings ist der Einsatz dialog-hermeneutischer Erhebungsverfahren nicht nur sinnvoll, sondern sogar notwendig.

Für ein solches Ausgehen von eher idiographischen Frageperspektiven spricht nicht nur das aus den Menschenbildannahmen resultierende Ziel, das einzelne Individuum (auch und gerade als Versuchspartner) ernst zu nehmen; von außerordentlicher praktischer Relevanz ist die Tatsache, daß die Berücksichtigung individuell-subjektiver Bedeutungsaspekte vor allem auch jene Ansatzpunkte freilegt, die für die Veränderung Subjektiver Theorien (im Rahmen der schon skizzierten Austauschperspektive) am relevantesten sein dürften (s. dazu u.

Kap. 7.1.). Das schließt außerdem (wie in Kap. 7.2. näher ausgeführt wird) auch keineswegs den Übergang zu nomothetisch ausgerichteten Frage- und Antwortperspektiven aus. Allerdings gilt für das Verhältnis von Monolog- und Dialog-Hermeneutik dasselbe wie für die Unterschreitung der vollständigen Zwei-Phasen-Struktur generell (vgl. Groeben 1986, 341 ff.): Reduktionsformen (der umfassenden, optimalen Forschungsstruktur) sind durchaus legitim, wenn sie von Problemstellung und Gegenstandsbereich her zu rechtfertigen sind (und auch im Einzelfall gerechtfertigt werden). Wenn gute Gründe dafür vorliegen, daß z.B. durch eine monolog-hermeneutische Erhebung vergleichbare Bedeutungsbeschreibungen erreichbar sind wie durch Dialog-Konsens, und außerdem keine Probleme im Bereich der Menschenbildimplikationen, Praxisrelevanz etc. auftreten, dann ist die monolog-hermeneutische Erhebung Subjektiver Theorien unter Ökonomiegesichtspunkten sogar geboten; hier wird die Möglichkeit eines fließenden Übergangs zum weiten Begriff der Subjektiven Theorie deutlich, dessen Bedingungen und Varianten es ebenfalls im Laufe der weiteren Entwicklung des FST auszuarbeiten gilt.

*Einwand:*

*Selbst wenn man diese Rechtfertigung der Dialog-Konsens-Verfahren akzeptiert, so bleiben in solchen Verfahren und damit grundsätzlich in der Phase der kommunikativen Validierung doch einige Beschränkungen mit enthalten, an deren Sinnhaftigkeit erheblich gezweifelt werden kann. Kommunikative Validierung ist entsprechend den erläuterten Kernannahmen (des sprach-, kommunikations- etc. fähigen Subjekts) immer sprachliche Kommunikation. Es gibt doch nun aber auch ganz andere Repräsentationsformen als die sprachliche, die hier unberechtigterweise vernachlässigt werden.*

*Antwort:*

Wir stimmen völlig zu, daß es im menschlichen Bereich unterschiedliche Repräsentationsformen gibt, die auch für die Phase der kommunikativen Validierung nicht ausgeschlossen werden sollten. Man kann z.B. an bildliche Repräsentationen denken, für die eine Abbildung im Rahmen von Prädikat-Argument-Strukturen (als Tiefenstrukturen: vgl. z.B. Treiber & Groeben 1976) längst anerkannt sind; das verdeutlicht die (strukturelle) Vergleichbarkeit von bildlichen und sprachlichen Repräsentationen, die durch den gemeinsamen Zeichencharakter gegeben ist. Daher ist die Kernannahme der 'Sprachfähigkeit' des menschlichen Subjekts auch im umfassenden semiotischen Sinne gemeint und zu lesen, d.h. als Fähigkeit zur Generierung und Benutzung von Zeichensystemen; der sprachlichen Einfachheit wegen wählen wir bei der Benennung der Menschenbild(kern)annahmen lediglich den prototypischen Fall solcher Zeichensysteme, eben die (natürliche) Sprache. Das impliziert aber keineswegs, daß andere als sprachliche semiotische Repräsentationsformen für die Phase der kommunikativen Validierung als ausgeschlossen gelten sollen; als Beleg für dieses Nicht-Ausschließen kann unseres Erachtens z.B. die Rekonstruktion eines mit Hand-

lungszustimmung arbeitenden Verfahrens (von Charlton & Neumann 1982) als nicht-sprachfixiertes Dialog-Konsens-Verfahren (durch Groeben 1986, 199ff.) gelten.

*Einwand:*

*Abgesehen von solchen unterschiedlichen Repräsentationsformen gibt es aber auch grundsätzliche Grenzen der kommunikativen Validierung. Wenn man z.B. die kommunikative Validierung moralischer Kognitionen (innerhalb eines weiterentwickelten Stufenmodells sensu Kohlberg: Eckensberger & Burgard 1986) anstrebt, dann bewegt sich der jeweilige Versuchspartner mit seinen Kognitionen und Reflexionen innerhalb einer bestimmten Entwicklungsstufe und nur über diese 'Innerhalb-Kognitionen' kann ein Dialog-Konsens hergestellt werden. Die Klassifikation dieser Reflexionen im Rahmen des Stufenmodells moralischer Entwicklung setzt aber einen Überblick über alle Stufen voraus, den der jeweilige Versuchspartner (als Erkenntnis-Objekt) gerade nicht hat, weswegen über diese Klassifikation auch kein Konsens zwischen ihm und dem Forscher (qua Erkenntnis-Subjekt) möglich ist (Eckensberger & Steloff 1987). Insofern liegt hier eine prinzipielle Grenze des Dialog-Konsenses vor, ab der nur noch monolog-hermeneutische Auswertung möglich ist.*

*Antwort:*

Zunächst einmal ist festzuhalten, daß es natürlich Grenzen für den Einsatz von Dialog-Konsens-Verfahren gibt, was auch in der Konzeption des FST explizit enthalten ist. So sind ja gerade Verhaltens-Einheiten dadurch gekennzeichnet, daß sie höchstens wenig-komplexe, universelle Bedeutungsdimensionen enthalten, die nicht durch explizite hermeneutische Verfahren (weder dialog- noch monolog-hermeneutischer Art) zu erfassen sind, sondern die durch ein implizites, im Beobachten enthaltenes Verstehen abgedeckt werden (s. o. Kap. 3.1.; ausführlich Groeben 1986, 145ff.). Daß es prinzipiell Grenzen der kommunikativen Validierung gibt, steht also nicht im Gegensatz zur Konzeption des FST, sondern wird in dieser Konzeption (auch und gerade der Phase der kommunikativen Validierung) vom FST selbst explizit modelliert (vgl. die erwähnten Reduktionsformen des Zwei-Phasen-Modells der Forschungsstruktur für die Gegenstandseinheiten des Tuns und Verhaltens: ausführlich Groeben 1986, 341ff.).

Zugleich liegt unseres Erachtens in dem vorgebrachten Einwand aber auch zum Teil ein Mißverständnis vor; denn die Phase der kommunikativen Validierung bezieht sich auf die *Beschreibung* des Bedeutungsgehalts, der z.B. vom Handelnden selbst mit seiner Handlung verbunden wird. Dieses verstehende Beschreiben stellt die *deskriptive* Rekonstruktion der jeweiligen individuellen Subjektiven Theorie dar, nicht deren Bewertung oder Erklärung. Bewertung und Erklärung Subjektiver Theorien sind nach dem Zwei-Phasen-Modell der Forschungsstruktur ganz eindeutig dem Forscher als Erkenntnis-Subjekt vorbehalten; dementsprechend ist oben in Kap. 3.3. das Problem der (epistemolo-

gischen) Erklärung von und mit Subjektiven Theorien behandelt worden, in Kap. 3.4. das Problem der Bewertung Subjektiver Theorien (hinsichtlich ihrer Rationalität etc.). Diese Grenze der kommunikativen Validierung ist also im Zwei-Phasen-Modell des FST selbst vorgesehen; allerdings schließt das nicht aus, auf der Grundlage der Metaebenenfähigkeit des reflexiven Subjekts das Erkenntnis-Objekt im Rahmen einer Austauschperspektive so weit wie möglich in die Bewertung seiner Subjektiven Theorie mit einzubeziehen.

*Einwand:*

*Diese Grenze mag ja im Forschungsmodell des FST explizit vorgesehen und damit eingebaut sein, aber es gibt noch weitere Grenzen, die bestehen und nicht eingebaut sind, ja vom FST aus nicht akzeptiert werden können. Sie stehen im Zusammenhang mit der funktionalen Dimension von Sprache: Jede – sprachliche – Kommunikation ist abhängig von den Zielen der Kommunikationsteilnehmer; das gilt natürlich nicht nur für den Prozeß, sondern auch für das Ergebnis der Verständigung. So kann ein Forschungspartner im Rahmen der kommunikativen Validierungsphase z.B. das Ziel der Selbstdarstellung verfolgen und in erster Linie vom Forscher akzeptiert werden wollen, oder er kann darauf ausgerichtet sein, unbedingt Recht zu behalten, oder aber sich in erster Linie auf eine Einigung konzentrieren etc. (vgl. etwa die Explikationen zur Versuchspersonenrolle im Rahmen der Sozialpsychologie des Experiments). Die Folge ist, daß es für jedes Thema bei jedem einzelnen Erkenntnis-Objekt verschiedene Subjektive Theorien aufgrund der verschiedenen Rollen geben wird, die der Untersuchungspartner in Abhängigkeit von den jeweiligen Kommunikationszielen einnimmt. Damit ist aber eine Grenze für die Feststellung der Rekonstruktionsadäquanz der (einen) jeweiligen Subjektiven Theorie erreicht, die das konsenstheoretische Wahrheitskriterium in sich sinnlos werden läßt.*

*Antwort:*

Dieser Einwand benennt nach unserer Einschätzung wichtige, substantielle Schwierigkeiten bei der *Realisierung* des konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums, die aber nicht mit der Unmöglichkeit einer kohärenten *Konzeptualisierung* dieses Kriteriums verwechselt werden dürfen. Es ist unseres Erachtens richtig, daß das konsenstheoretische Wahrheitskriterium davon ausgeht (bzw. ausgehen muß), im Idealfall pro Erkenntnis-Objekt und Gegenstandsbezug *eine* Subjektive Theorie zu rekonstruieren, die die Kognitionsinhalte und -strukturen dieses konkreten Individuums optimal erfaßt (wobei 'erfassen' zugleich auch immer einen konstruierenden Charakter hat, s. o.). Das heißt, die regulative Zielidee des konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums besteht in der Tat darin, die möglichen Verzerrungen durch sachfremde Kommunikationsziele (wie Selbstdarstellung, Akzeptanzstreben etc.) so weit wie möglich zu eliminieren. Das ist der von Habermas so genannte 'zwanglose Zwang des besseren Arguments' (1984, 161), der durch die ideale Sprechsituation erreicht werden

soll. Dabei ist akzeptiert, daß die ideale Sprechsituation und mit ihr das konsenstheoretische Wahrheitskriterium eine kontrafaktische Zielidee darstellen. Das Merkmal der Kontrafaktizität impliziert, daß die genannten funktionalen Kommunikationsdimensionen als Verzerrungsdynamiken empirisch in der Regel vorliegen (werden), es postuliert mit der Zielidee der idealen Sprechsituation zugleich, daß eine rekonstruktionsadäquate Subjektive Theorie umso eher konstituiert werden kann, je mehr diese Verzerrungsfaktoren im und durch den Kommunikationsprozeß eliminiert werden. Hier liegt also keine Grenze des konsenstheoretischen Wahrheitsbegriffs vor, sondern lediglich das Merkmal der Kontrafaktizität einer in sich und zur regulativen Zielidee der idealen Sprechsituation kohärent konzipierten Wahrheitsvorstellung.

*Einwand:*

*Eine solche Antwort auf rein konzeptueller Ebene läßt aber für die Durchführung des Dialog-Konsenses viele Fragen offen, von denen jetzt doch mit Nachdruck einige – zum Teil noch einmal – gestellt werden müssen: Auf prinzipieller Ebene erhebt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, ein mit dem Merkmal der Kontrafaktizität belastetes, also nie völlig erfüllbares, Wahrheitskriterium einzuführen! Auf methodologischem Niveau werden durch dieses Kontrafaktizitäts-Konzept einige Probleme erneut und in der Vernetzung mit größerem Gewicht relevant, die oben als einzelne angesprochen und diskutiert worden sind: Es ist akzeptiert worden, daß die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien im Dialog-Konsens von der jeweiligen kommunikativen Kompetenz des Forschers (mit) abhängig ist (der Kompetenz also, die Kontrafaktizität möglichst weitgehend zu überwinden). Zugleich ist die Reaktivitätsfrage so beantwortet worden, daß jegliche psychologische Erhebungsmethode prinzipiell eine Reaktivität des reflexiven Erkenntnis-Objekts nicht vermeiden kann. Da stellt sich aber jetzt im Zusammenhang mit der Kontrafaktizität der idealen Sprechsituation die Frage, ob auf der Grundlage des konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums nicht die Reaktivität so groß werden kann, daß eine externe Validität der Subjektiven Theorie-Beschreibung völlig illusorisch wird. Das Erkenntnis-Subjekt realisiert – gerade bei großer kommunikativer Kompetenz – eine approximativ so ideale Sprechsituation für das und mit dem Erkenntnis-Objekt, wie sie in der Alltagsrealität nie vorliegen wird! Wir wollen zur Verdeutlichung der Problemrelevanz nur eine praktische Folgeschwierigkeit aus dieser Situation ansprechen: Man mag mit der Optimierung der idealen Sprechsituation die Verzerrungen des Impression-Managements beim Erkenntnis-Objekt (s. o.) überwinden können, aber was ist, wenn sich gerade durch diese Optimierung z.B. mehrere Subjektive Theorien des Erkenntnis-Objekts zu einem Gegenstandsbereich ergeben? Jemand hat eben im Beziehungsbereich mehrere Subjektive Theorien, die miteinander konkurrieren, in seinem Denken, in seinem Handeln etc. – was dann? Wird dann nicht eine explanative Validierung in sich sinnlos, nachdem die oben zugestandene Voraussetzung des FST, nämlich daß das Erkenntnis-Objekt strukturell nur über eine Subjektive Theorie zum thematischen Problembereich verfügt, nicht zutrifft?*

Antwort:

Auf der im engeren Sinn wissenschaftstheoretischen Ebene ist die Antwort relativ einfach; denn das Merkmal, im besten Falle nur approximativ zu sein, gilt auch für das Kriterium der empirischen Wahrheit im empiristischen Sinne. Bereits Popper hat für das falsifikationstheoretische Wahrheitskriterium mit dem Konzept der Wahrheitsannäherung ('verisimilitude') diesen prinzipiellen Status, daß 'Wahrheit' immer nur als regulative Zielidee ansetzbar ist, expliziert (Popper 1962, 292ff.). Was das Kontrafaktizitätsmerkmal darüber hinaus enthält, ist auch hier wieder die präskriptive Dynamik: insofern nämlich, als die darin als Postulat enthaltene Überwindung der faktisch bestehenden Kommunikationszwänge explizit zum Entwicklungsziel menschlicher Existenz erklärt wird. Und gerade diese utopische (im wissenssoziologischen Sinn, s. o.) Dynamik empfinden wir für die Psychologie als äußerst konstruktiv; wenn psychologische Theorien durch die Struktur ihrer Erforschung eine solche kommunikationsverbessernde Dynamik strukturell mit enthalten, dann kann man hoffen, daß die Anwendung dieser Theorien zumindest nicht zu einer Verschlechterung menschlicher Kommunikation beitragen wird.

In der methodologischen Dimension sind die Antworten auf die skizzierte Problematik schwieriger, aber unseres Erachtens auch nicht unmöglich. Zunächst ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß eine Personalisierung (der kommunikativen Validierung) dergestalt, daß die kommunikative Kompetenz des Erkenntnis-Subjekts für das Ergebnis dieser Forschungsphase bedeutsam wird, keine 'Subjektivierung' im negativen Sinn darstellen muß (s. o. Kap. 4.1.; vgl. auch Gigerenzer 1987). Die ideale Sprechsituation soll dem Erkenntnis-Objekt einen optimalen Zugang zu seinen Denkinhalten und -strukturen ermöglichen – und das heißt auf der Grundlage der angestrebten möglichst weitgehenden Symmetrie zwischen Erkenntnis-Objekt und -Subjekt auch einen optimalen Zugang zu dem Nicht-Gedachten; das Erkenntnis-Objekt soll sich aufgrund der idealen Sprechsituation auch maximal frei und selbstsicher fühlen, darzulegen und darauf zu beharren, wenn es zu einem bestimmten Thema keine Kognitionen auf dem Komplexitäts- und Strukturiertheitsniveau von Subjektiven Theorien hat. Dies wird sicherlich auf absehbare Zeit ein entscheidender Punkt in der Diskussion um die Artefakt-Dynamik der kommunikativen Validierung werden: ob die ideale Sprechsituation in der Tat gerade auch eine Stärkung des Erkenntnis-Objekts bei der Konstatierung von Nicht-Denken bieten kann. Vom Konzept der kommunikativen Validierung her ist dies natürlich ein zentrales methodologisches Ziel; ob es durch die vorhandenen und zu entwickelnden Dialog-Konsens-Verfahren erreichbar ist, wird erst im Laufe der Ausarbeitung des FST in empirischer Methodologieforschung aufzuklären sein. Auf jeden Fall sollte aber methodologisch deutlich sein, daß die Übertragbarkeit der Subjektiven Theorie-Beschreibung auf die Alltagsrealität nicht davon abhängt, daß dort eine struktur- oder intensitätsgleiche ideale Sprechsituation existiert. Im Alltagshandeln selbst muß die Subjektive Theorie keinesfalls vergleichbar bewußt aktualisierbar sein wie bei der dialog-konsensualen Erhebung, ja sie wird

es wegen des Zeit- und Handlungsdrucks in der Regel gar nicht sein können. Die ideale Sprechsituation soll also idealiter in der Phase der rekonstruktiven Erhebung eine realistische Bewußtheit des Erkenntnis-Objekts ermöglichen: nämlich sowohl in bezug auf vorhandene als auch auf nicht-vorhandene Gedanken! Unter dieser Perspektive ist auch das Problem mehrerer, potentiell konkurrierender Subjektiver Theorien relativ eindeutig lösbar. Wenn eine solche Situation wirklich gegeben sein sollte (die ja den Gegenpol zum Artefaktproblem darstellt, das eine unrealistische Implementierung von Gedankengebäuden durch die Erhebungssituation impliziert), dann dürfte es ziemlich unproblematisch sein, das Erkenntnis-Objekt auch noch danach zu befragen, welche der konkurrierenden Subjektiven Theorien in einer bestimmten Handlungssituation vorliegt, handlungsleitend ist (bzw. vorgelegen hat etc.).

Insgesamt unterliegt den skizzierten Antwortperspektiven wiederum eine Umwertung methodologischer Zielideen, aus der eine relativ grundlegende Veränderung schon der Problemstellung resultiert. Die Artefaktgefahr, die bei der Realisierung des dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriteriums gesehen wird, impliziert beim Versuchspartner starke Tendenzen zum Aufbau eines primär kohärenten, weniger realitätsadäquaten Selbstbildes. Das FST aber möchte auf der Grundlage seiner Menschenbildannahmen letztlich zu einer realitätsadäquaten Selbstsicht auch des Erkenntnis-Objekts beitragen. Das bedeutet: Die Ausarbeitung des Zwei-Phasen-Modells der Forschungsstruktur und dabei auch der kommunikativen Validierungsphase wird auf die Dauer vor allem nach jenen Bedingungen fragen und sie im Forschungsprozeß zu implementieren versuchen, die im Forschungspartner die Bereitschaft, ja das Bedürfnis nach adäquater Selbsterkenntnis stärken und etablieren können. Wenn dieses Ziel durch die ideale Sprechsituation approximiert wird, dann liegt in deren Kontrafaktizität keine Artefaktgefahr, sondern eher die Chance zur konstruktiven Überwindung bereits bekannter und gerade auch in der bisherigen Forschungsmethodologie nicht irrelevanter Verzerrungsdynamiken.

#### *Einwand:*

*Die Diskussion des konsens-theoretischen Wahrheitskriteriums mag besonders naheliegend sein, weil dieses Kriterium für die wissenschaftstheoretische Rekonstruktion und Konzeptualisierung der Psychologie so relativ neu ist. Aber vielleicht täuscht die Fokussierung der Diskussion auf dieses Kriterium allein über die eigentliche Problematik der Forschungskonzeption des FST hinweg, die in der beschriebenen Zusammenführung der beiden Kriterien in einer Zwei-Phasen-Struktur bestehen dürfte. Denn diese Zusammenführung legt den Verdacht nahe, daß die empirische Überprüfung z.B. der Handlungsleitung von Subjektiven Theorien keine echte falsifikationstheoretische Überprüfung ist und es auch gar nicht sein kann. Wenn der Handelnde selbst, wie von den Menschenbildannahmen und den methodologischen Zielkriterien des FST gefordert, den für das Zusammenbringen von Selbstsicht und Handlungskonsequenzen erforderlichen Durchblick besitzt, dann kann die Prüfung der Handlungslei-*

*tung nur in einer self-fulfilling prophecy enden. Im Prinzip gibt es nur zwei, allerdings vitiöse Möglichkeiten: Entweder weiß das Erkenntnis-Objekt in der Handlungssituation um seine eigene Selbstinterpretation und die daraus resultierenden Handlungsprognosen, dann wird der Realisierungsdruck in Richtung auf diese resultierenden Handlungen zu groß, als daß von einer zureichenden empirischen Prüfung gesprochen werden könnte; oder das Erkenntnis-Objekt weiß um seine manifestierten Handlungen, dann wird für die Selbstinterpretation der Rechtfertigungsdruck zu groß. Das Zusammenbringen der beiden Wahrheitskriterien desavouiert letztlich das falsifikationstheoretische Kriterium insofern, als es eine echte unabhängige empirische Prüfung unmöglich macht.*

Antwort:

Wir hoffen und meinen schon, daß wir uns dem skizzierten Problem stellen, das aus dem Zusammenbringen der beiden unterschiedlichen Wahrheitskriterien (dem hermeneutischen und empiristischen) resultiert. Das hat allerdings unseres Erachtens zu metatheoretischen Explikationen sowie methodologischen Lösungsvorschlägen geführt, auf deren Hintergrund die drastische negative Bewertung der self-fulfilling prophecy nicht gerechtfertigt ist. Beginnen wir mit der Ebene der metatheoretischen Kriterienexplikation: Hier ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß im Rahmen des FST nicht jede Realisierungsdynamik als methodologischer Fehler anzusehen und zu bewerten ist. Soweit durch die Forschungsstruktur des FST eine Dynamik in Richtung auf Kognitions-Handlungs-Integration ausgelöst wird, die auch außerhalb der Erhebungs- und Überprüfungssituation überdauernd ist, handelt es sich nach unserem Verständnis nicht um einen zu vermeidenden Realisierungs'druck'. Es wird wohl auch ohne allzu große Schwierigkeiten ein Konsens darüber herstellbar sein, daß der im obigen Einwand thematisierte Rechtfertigungs- bzw. Realisierungsdruck sich in erster Linie gerade auf solche artifiziellen Kognitions-Handlungs-Integrationen bezieht, die außerhalb der Erhebungs- und Prüfungssituation nicht überdauern.

Dies ist nun in der Tat der Kern der methodologischen Problematik bei der explanativen Validierung von Subjektiven Theorien. Wir meinen aber, daß die (in Kap. 4.2.) diskutierten Methodenansätze dafür bereits einiges an konstruktivem Lösungspotential enthalten. So ist zunächst einmal darauf hinzuweisen, daß ja drei unterschiedliche Modelle zur Überprüfung der Handlungsleitung von Subjektiven Theorien vorgestellt und diskutiert werden: das Korrelations-, Prognose- und Modifikationsmodell. Dabei ist auch hervorgehoben worden, daß die Geltungskraft der Ergebnisse vom einfachen Korrelations- über das Prognose- bis zum Modifikations-Modell hin ansteigt; daß bisher die aussagekräftigeren, zugleich aber komplexeren und anspruchsvolleren Überprüfungsmodelle noch nicht umfassend elaboriert und empirisch erprobt sind, liegt (wiederum) am – noch unvollständigen – Entwicklungsstand des FST. Dennoch sind, z.B. im Rahmen des Prognose-Modells, bereits Strategien erarbeitet worden, die das befürchtete Artefakt der self-fulfilling prophecy nahezu völlig



auszuschließen gestatten; es sei nur erinnert an die von Wahl et al. (1983) entwickelte Methodik der 'Doppelgänger-Prognose'. In ähnlicher Weise ist eventuell auch ein Retrognose-Ansatz einsetzbar (vgl. Burgert et al. 1987), durch den bei entsprechend breiter und spezifischer Handlungsbeobachtung der befürchtete Rechtfertigungsdruck ebenfalls vermindert werden kann. Überdies wird es sicher eine Aufgabe der Ausarbeitung des FST sein, auf Dauer das Modifikationsmodell zur Überprüfung von Subjektiven Theorien methodologisch differenzierter zu entwickeln. Wir denken aber, daß die vorliegenden Lösungsperspektiven – auch wenn sie noch nicht alle im einzelnen ausgearbeitet sind – die Zurückweisung der apodiktischen self-fulfilling prophecy-Kritik rechtfertigen.

*Einwand:*

*In diesem 'Lösungspotential' sind ja nun eine Menge von Versprechungen, Hoffnungen und zuversichtlichen Erwartungen enthalten. Dies mag zu Beginn der Entwicklung eines Forschungsprogramms auch unvermeidlich, ja sogar berechtigt sein. Doch wäre es nicht sinnvoller, dann zunächst einmal die Konsequenz zu ziehen und den Forschungsanspruch für die anfänglichen Entwicklungsstadien zu begrenzen? Zum Beispiel zunächst einfach auf die Beschreibung dessen, was es an Kognitionsinhalten (und -strukturen) auf all den verschiedenen Ebenen von Komplexität und Aggregation gibt, die ja bereits oben ausführlich thematisiert worden sind (Gruppen, Gesellschaften, Kulturen etc.). Dies dürfte für die Einbeziehung der Verstehensperspektive in der Psychologie eine Aufgabe sein, die durchaus groß genug erscheint.*

*Antwort:*

Was die Inhaltsorientierung dieser Konsequenz angeht, so können wir voll und ganz zustimmen. Die Beschränkung auf eine primär deskriptive Verstehensperspektive halten wir aber nicht für sinnvoll. Wissenschaftliches Theoretisieren als Fragen über das Alltagswissen hinaus muß unseres Erachtens unverzichtbar auch die (wissenschaftliche) Kritik und Erklärung des Alltagswissens mit enthalten. Ohne eine Einbeziehung dieser beiden Forschungsperspektiven wäre unseres Erachtens die Menschenbildannahme der (potentiellen) Rationalität des reflexiven Subjekts entweder in der Tat zu unkritisch (als real) unterstellt oder wäre doch zumindest in dieser Richtung fahrlässig mißverstehbar. Wenn man die oben (Kap. 5.1.) gegen die vorgebrachte Kritik explizierte Position ernst nimmt, nämlich daß die Kernannahmen von Reflexivität und Rationalität eine primär präskriptive Dimension enthalten und daher auch gerade die Grenze zur Nicht-Rationalität präziser zu fassen erlauben, dann muß die wissenschaftliche Analyse der Subjektiven Theorien auch deren Kritik und Erklärung enthalten. Und diese umfassende Aufgabenstruktur versucht das FST mit dem skizzierten Zwei-Phasen-Modell der Forschungsstruktur zu erfüllen.

#### 5.4. Metatheoretische Perspektiven der Forschungsprogramm-Konzeption

##### Einwand:

*Forderungen wie die des Bewertens und Erklärens führen wieder auf eine sehr generelle metatheoretische Abstraktionsebene (zurück), die über die Menschenbildannahmen hinaus Fragen der (metatheoretischen) Konzeptualisierung des Forschungsprogramms implizieren. Auf dem Hintergrund gängiger wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuche im Hinblick auf die Funktion wissenschaftlicher Theorien kann man dabei den Anspruch (des FST), sowohl beschreiben als auch erklären (sowie verändern) zu wollen, durchaus akzeptieren. Aber wenn schon dieser Anspruch aufrechterhalten und in den Mittelpunkt der Forschungsprogramm-Konzeption gestellt wird, warum muß man dann die spezifische (enge) Variante des FST mit einem solchen – zum Teil auch moralischen – Zentralitätsanspruch verbinden? Woraus resultiert die Berechtigung, diese spezifische Variante des Handlungskonzepts, die dialog-hermeneutische Methodik, das Modell der epistemologischen Erklärung und und und ... nicht nur in den Mittelpunkt zu stellen, sondern als Ausgangspunkt einer gegenstandsadäquaten Forschung einzuführen und zu postulieren? Wieso kann man nicht einen Pluralismus der Theorieansätze und Forschungsprogramme gelten lassen, bei dem jeder entsprechend seinem Theoriemodell bzw. Forschungsprogramm methodologisch ansetzt und die Beurteilung der Brauchbarkeit der verschiedenen Ansätze den resultierenden empirischen Ergebnissen überlassen bleibt?*

##### Antwort:

Die Antwort auf diese Frage liegt, wie schon bei den Menschenbildannahmen, in den Wertungsimplicationen begründet, die in psychologischen Theorieansätzen bzw. Forschungsprogrammen unvermeidbar mit enthalten sind, und zwar unabhängig davon, ob sie expliziert werden oder nicht. Daraus resultiert für alle psychologischen Forschungsprogramme, daß sie z.B. bei der Anwendung ihrer theoretischen Modellierungen, Gesetzmäßigkeiten etc. in der Alltagsrealität eine mehr oder minder starke präskriptive Dynamik entwickeln. So wirkt sich die Anwendung z.B. behavioristischer Theorieansätze, auch ohne daß sie ihre Menschenbildannahmen so explizit wie das FST elaborieren und begründen, in der Praxis sehr wohl dahingehend aus, daß die Alltagswelt in Richtung auf diese Charakteristika (der umweltkontrollierten Reaktionen, Nicht-Reflexivität, partiellen Intransparenz etc.; vgl. Groeben & Scheele 1977, 9ff.; Scheele 1981) beeinflußt wird. Dies aber ist von behavioristischen Forschungsansätzen nicht gerechtfertigt worden und kann nach unserer Einschätzung auch nur für besondere Fälle legitimiert werden (s. o. Kap. 3.1.). Mit dieser strukturellen und aktuellen Situation der präskriptiven Realisierungsdynamik psychologischer Forschungsprogramme ist für uns die Notwendigkeit verbunden, die verschiedenen Theorieansätze aufgrund der in ihnen

enthaltenen Subjektmodellmerkmale in bezug darauf zu ordnen, in welchem Ausmaß sie hinsichtlich einer anzustrebenden Veränderung von (Alltags-)Welt wünschenswert sind oder nicht. Aus einer solchen Gewichtung läßt sich dann mehr oder minder unmittelbar die Sequenz ableiten, in der die verschiedenen Theorieansätze der Psychologie zur Erforschung des psychologischen Gegenstandes eingesetzt werden sollten. Und nichts anderes als ein solches Sequenzpostulat auf Forschungsprogrammniveau ist es, das das FST mit den oben besprochenen und begründeten Wertungsimplikationen der Menschenbild(kern)-annahmen verbindet: das Postulat, menschliche Aktivitäten so weit wie möglich als Handlungen zu konstituieren und erst im Mißerfolgsfall auf die Modellierung als Tun bzw. Verhalten überzugehen (vgl. Groeben 1986, 328ff.).

*Einwand:*

*Solche Zentralitäts- etc. Postulate schließen dann doch aber – willkürlich und unnötigerweise – bestimmte Personen oder Phänomene, die nicht rational oder reflexiv (genug) sind, aus der Modellierung durch das FST aus. Und nachdem die Vertreter des FST für dieses Forschungsprogramm eine so zentrale Rolle im Rahmen einer – 'gegenstandsadäquaten' – Psychologie beanspruchen, bedeutet das mit größter Wahrscheinlichkeit letztlich wenn schon nicht den Ausschluß, so doch eine deutlich weniger intensive, differenzierte etc. Erforschung all jener Phänomene des menschlichen Bereichs, die nicht den 'Kernannahmen' des epistemologischen Subjektmodells entsprechen.*

*Antwort:*

Das kann man unseres Erachtens in dieser Form nicht sagen. Es stimmt, daß bestimmte Phänomene des psychologischen Gegenstandsbereichs im Rahmen des FST nicht theoretisch modellierbar sind; das wird zur Vermeidung von überzogenen Ubiquitätsansprüchen ja auch eindeutig expliziert (s. o. Kap. 3.1.; 5.1.; 5.2.). Daraus resultiert aber nicht, daß diese Phänomene bzw. Gegenstandsteilbereiche nun sozusagen aus dem Forschungshorizont der Psychologie – mehr oder minder umfassend – ausgeschlossen oder auch nur vernachlässigt werden (sollen). Dieses Problem soll ja durch das eben explizierte metatheoretisch-methodologische Postulat gelöst werden, dann: wenn Phänomene oder Gegenstandsteilbereiche der Psychologie nicht im Rahmen des FST modellierbar sind, auf Forschungsprogramme überzugehen, die von den Kernannahmen des Menschenbilds und der Gegenstandskonstituierung her weniger hohe Ansprüche implizieren (Gegenstandseinheiten 'Tun' und 'Verhalten', s. o.). Auf der Ebene der Forschungsprogramm-Konzeption enthält das FST in bezug zu anderen Forschungsprogrammen also zwei Bestimmungsstücke: zum einen den Zentralitätsanspruch und zum anderen das über den eigenen Ansatz hinausgreifende Sequenzierungsmodell. Der Zentralitätsanspruch besteht in dem Postulat, mit der handlungstheoretischen Modellierung auf der Grundlage des epistemologischen Subjektmodells zu beginnen, um keine im Gegenstandsbereich 'vorhandene' Reflexivität und potentielle Rationalität zu 'verschenken'

(zur Begründung s. im einzelnen Kap. 3.; 5.1.). Zugleich schließt dieser Zentralitätsanspruch allerdings nicht aus, daß bestimmte Phänomene und Gegenstandsteilbereiche nicht mehr auf diese Art und Weise modellierbar sind und daher anderen Theorieansätzen bzw. Forschungsprogrammen überantwortet werden; die Entscheidung darüber wird als empirische Frage angesehen. Das mit dem FST verbundene Sequenzmodell der Forschungsprogramme postuliert dann noch einmal eine bestimmte (grundsätzliche) Reihenfolge, in der die außerhalb des FST zu lokalisierenden Theorieansätze in der Forschung eingesetzt werden (sollten). Eine solche Sequenzexplikation ist nicht nur sinnvoll, sondern zum Teil sogar unverzichtbar, wenn man die Wertungsdimension der Kernannahmen(-Diskussion) ernst nimmt. Sie leistet unseres Erachtens auch einen Beitrag zur Integration und damit zum Teil zur 'Entgrenzung' der psychologischen Theorienlandschaft: Das gilt z.B. gegenüber der Psychoanalyse, die als ein zentrales Forschungsprogramm innerhalb der Gegenstandseinheit 'Tun' (s. o. Kap. 3.3.; 5.1.) anzusetzen ist und durch das explizierte Sequenzierungsmodell (mehr als bisher?) einbezogen wird.

#### *Einwand:*

*An diesem Beispiel der Gegenstandseinheiten (z.B. Tun und Verhalten), die nicht mit dem für das FST zentralen Begriff des Handelns abgedeckt werden (können), läßt sich vielleicht das Unbehagen verdeutlichen, das jemanden außerhalb des FST beschleicht, wenn er all diese Erläuterungen, Zurückweisungen von Einwänden etc. hört. Sicher bezieht sich ein Teil dieser Explikation in der Tat auf die Auflösung von Mißverständnissen, ein anderer Teil macht die eingangs angesprochene Vernetzung der verschiedenen Perspektiven (Kern- und Zusatzannahmen, Methoden und Methodologie etc.) deutlicher; aber es bleibt doch die Schwierigkeit, daß anscheinend – salopp gesprochen – an Phänomenen des Gegenstandsbereichs (der Psychologie) bzw. Ergebnissen der (psychologischen) Forschung kommen kann, was will: das FST 'behält immer recht'. Entweder die Ergebnisse sind subsumierbar, und dann sprechen sie sowieso für das FST, oder sie sind nicht subsumierbar, dann werden sie auf andere Theorieansätze, Modelle oder Forschungsprogrammansätze (wie immer man es nennen will) verschoben, so wie es im FST längst vorgesehen ist – und sprechen also auch keineswegs gegen das FST. Es wird zwar behauptet, daß das falsifikationstheoretische Wahrheitskriterium aufrecht erhalten wird (sogar in übergeordneter Funktion), aber wo und wie das FST zu falsifizieren ist, bleibt dennoch völlig unklar.*

#### *Antwort:*

Diese Irritation und daraus resultierende Skepsis gegenüber dem FST ist uns durchaus nachvollziehbar, wir meinen aber, daß sie – konstruktiv – auflösbar ist, wenn man die beiden dafür verantwortlichen wissenschaftstheoretischen Strukturmerkmale des Konzepts 'Forschungsprogramm' herausarbeitet, wie es mit dem FST realisiert ist. Zum einen ist darauf hinzuweisen, daß mit

dem Begriff des Forschungsprogramms sowieso in Nachfolge der Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien (s. o. Kap. 3.0.) wissenschaftliche Beschreibungs- und Erklärungsansätze konzipiert sind, die in ihrer Komplexität und in ihrem Strukturstatus über jene objektwissenschaftlichen Einzeltheorien hinausgehen, die in der Regel mit dem Begriff der Theorie im Rahmen der Aussagenkonzeption bezeichnet werden. Und die wissenschaftstheoretische Diskussion der letzten 15 Jahre hat unter anderem gezeigt, daß der Falsifikationsbegriff, soweit er überhaupt sinnvoll explizierbar ist, in halbwegs strikter Form höchstens für zentrale Gesetzhypothesen bzw. nomologische Netzwerke solcher Einzeltheorien aufrechterhalten werden kann (vgl. Stegmüller 1973; 1979; Groeben 1986, 359ff.). Für das umfassender angelegte Konzept des Forschungsprogramms, das vor allem auch die Dimension der wissenschaftlichen Frage- und Problemstellung beinhaltet, kann eine solche Falsifikationsfunktion sowieso nicht im strikten Sinne aufrechterhalten werden; d.h. es geht innerhalb eines Forschungsprogramms um die Anwendung von Kernannahmen, bei der sich über empirische Falsifikationen herausstellen kann, in welchen Gegenstands(teil)bereichen dieses spezifische Forschungsprogramm mit seinen Kern- und kohärenten Zusatzannahmen nicht sinnvoll anzuwenden bzw. (z.B. von der Erklärungskraft her) nicht brauchbar ist. In diesem – eingeschränkten – Sinne (der empirisch bedingten Zurückweisung von Zusatzannahmen als Theorien in Aussagenform) ist die Falsifikation durchaus auch für das FST relevant und vorgesehen (z.B. durch die Explikation von Gegenstandsteilbereichen, für die kein Erklärungsanspruch besteht: s. o. Kap. 3.1.). In einem darüber hinausgehenden Sinn kann eine Falsifikationsfunktion für Forschungsprogramme (als über einzelne Theorien im Aussagensinn hinausgehende Ansätze) generell nicht rekonstruiert werden; es ist daher weder ein spezifisches Merkmal, noch ein besonderer Mangel des FST, wenn es lediglich einer in diesem Sinn beschränkten Falsifikationsfunktion unterliegt.

In bezug auf die falsifikationsbedingte Einschränkung des Geltungsbereichs liegt allerdings noch ein zweites Merkmal vor, das üblicherweise nicht mit dem Konzept des Forschungsprogramms verbunden ist. In der Regel nämlich versuchen Forschungsprogramme (in der Psychologie) den Geltungsbereich so weit wie möglich anzusetzen und konkurrieren mit anderen Forschungsprogrammen hinsichtlich der Breite und des Gewichts des in ihnen enthaltenen Problemlösepotentials. Das FST enthält davon abweichend die Annahme, daß es auf jeden Fall unterschiedliche, nicht aufeinander reduzierbare Gegenstandskonstituierungen (Gegenstandseinheiten wie Handeln, Tun, Verhalten) gibt, die durch eine Mehrzahl von emergenten Sprachspielen modelliert werden, wobei für die Gewichtung dieser Gegenstandskonstituierungen und Sprachspiele noch die oben explizierte Sequenzstruktur gelten soll. Damit versucht das FST, die (übliche) eklektizistische Komponente des Theorienpluralismus zu überwinden; die Sequenzmodellierung der Gegenstandskonstituierungen soll einen integrativen, unifizierenden Pluralismus realisieren. Mit diesem Merkmal des unifikativen Pluralismus stellt das FST allerdings unseres Erachtens in

der Tat einen neuen Typ von Forschungsprogramm dar; einen Typ, in dem versucht wird, zumindest vom Grundansatz her eine Gesamtstrukturierung für den Bereich psychologischer Forschung zu entwickeln. Mit einer solchen Gesamtstrukturierung verlieren zwar einzelne Forschungsergebnisse einen (weiteren) Teil ihrer falsifikativen Funktion im Rahmen einer direkten Konkurrenz von Forschungsprogrammen; zugleich wächst aber, so hoffen wir, die Brauchbarkeit eines solchen Forschungsprogramms für den Gesamtbereich der Psychologie – und auch die Kritisierbarkeit des Forschungsprogramms hinsichtlich einer solchen Brauchbarkeit. In diesem Sinn hoffen wir, mit dem FST in der Psychologie auch eine Bewegung in Richtung auf Forschungsprogramme mit der Zielidee eines vereinheitlichten Pluralismus in Gang zu setzen.

*Einwand:*

*Gerade wenn man solche komplexeren Forschungsprogramme etablieren will, ergibt sich aber doch noch einmal und in verstärktem Ausmaß die Frage, ob nicht umfassendere Programmkonzeptionen nützlicher wären, die sozialere (Wissens-)Repräsentationen auf allen Komplexitätsebenen umgreifen; Konzeptionen also, die von der Umweltdimension (Ökopsychologie) bis zum Sprachsystem alle Ebenen der Gruppen-, Gesellschafts-, Kultur- etc. -einheiten umfassen.*

*Antwort:*

Das ist noch einmal das Problem der Konzentration auf das (individuelle) Subjekt im FST, das bereits unter den Menschenbildannahmen der Theorie-Konzeption thematisch war. Es lassen sich aber auf der Ebene der Forschungsprogrammkonzeption durchaus noch einige ergänzende Erläuterungen anfügen. Zunächst einmal ist wiederum festzuhalten, daß solche Forschungsprogramme vom Phänomenbezug her als umfassendere *benannt* werden können. Hinsichtlich der einbezogenen Frageperspektiven besteht aber keine Ausschlußrelation zum FST, innerhalb dessen (wie erläutert) auch die Relationen zu Umwelt, Sprachsystem, generellen Gesellschafts- und Kulturstrukturen durchaus – in Form der passiven Erklärung der Genese von Subjektiven Theorien – einbezogen werden können und sollen. Der Unterschied besteht in der Fokussierung auf das Subjekt als Individuum im Rahmen des FST. Diese Fokussierung läßt sich, wie oben konkreter dargelegt, als antiideologische bzw. utopische Funktion rekonstruieren und damit rechtfertigend begründen. Auf der ganz grundsätzlichen Ebene einer Forschungsprogrammkonstituierung geht damit unsere Überzeugung einher, daß es eine vornehmliche Aufgabe der Psychologie ist, Rolle und Gewicht des Individuums in dieser Welt zu erforschen und auch im Kanon der (Sozial-)Wissenschaften zu etablieren. Denn Wissenschaften bzw. Wissenschaftsperspektiven, deren Brennpunkt in transindividuellen (bzw. transsubjektiven) Entitäten liegt, stehen unseres Erachtens in bezug auf die Fragestellungen der Psychologie in der Gefahr, das Subjekt als eigenständige Einheit zu eliminieren; dies gilt für Ansätze einer 'objektiven' Philosophie

ähnlich wie für die Systemtheorie oder aber einen Großteil der soziologischen Forschungsprogramme. Es ist beileibe nicht so, daß wir diese Frage- und Forschungsperspektiven (transindividueller Art) für unbrauchbar oder unergiebig halten; nur für die Psychologie sollten sie unseres Erachtens nicht als die zentralen, ausschlaggebenden angesetzt werden. Das FST versucht also schlußendlich, mit seinem Ausgehen vom Individuum auch im interdisziplinären Kanon der mit dem Menschen befaßten Objektwissenschaften ein Anwalt des Subjekts als psychologischer Gegenstandseinheit zu sein. Das soll die anderen Disziplinen nicht abwerten, aber einen Reduktionismus der Psychologie auf solche anderen Disziplinen (vor allem auch einen soziologischen Reduktionismus) verhindern (helfen).

*Einwand:*

*Jetzt muß aber doch noch einmal das eben angesprochene Unbehagen in bezug auf das FST vehement verbalisiert werden. Man fühlt sich als jemand, der das FST nicht vertritt, aber bereit ist, ihm wohlwollend gegenüberzustehen, ja praktisch vereinnahmt und usurpiert. Jede andere Perspektive, jedes andere Ergebnis wird bestimmten Modellen zugeschrieben, in bestimmte Sequenzstrukturen eingeordnet, verortet, klassifiziert. Alles ist schon bedacht, das FST bleibt immer und überall der beherrschende, umfassende bzw. wenn nicht umfassendere, so doch wertend übergeordnete Rahmen. Aber wenn das Ergebnis, sei es empirisch, theoretisch, methodisch, methodologisch, metatheoretisch oder wie auch immer, ausnahmslos zugunsten des FST spricht, dann müssen da doch Immunisierungsstrategien eingebaut sein. Zum Beispiel, indem die Kernannahmen des FST zwar mit einem Riesenanspruch ('Reform- oder sogar Revolutionspotential') eingeführt werden, dafür aber viel zu 'weich' formuliert sind: Strukturparallelität, Reflexivität und Rationalität etwa gehören zum unaufgebbaren Annahmenkern, aber wenn man einzelne Annahmenperspektiven kritisiert, dann wird flugs die Hälfte zurückgenommen und auf die Offenheit der Konzepte (für zukünftige Forschungsergebnisse), auf den Austausch zwischen Subjektiven und objektiven Theorien etc. verwiesen bzw. ganz grundsätzlich auf die präskriptive Dynamik ausgewichen (die ja gerade bei nicht zu sichernder Relevanz der deskriptiven Dimension umso wichtiger ist!). Auf diese Art und Weise ist das skizzierte Sequenzierungsmodell der Subjektmodelle bzw. Gegenstandseinheiten (Handeln, Tun, Verhalten) aber eindeutig als eklektizistische Immunisierung klassifizierbar! Denn unter welchen Bedingungen, bittesehr, würden denn die Vertreter des FST zugeben, daß ihr optimistisches Subjektmodell des sprach-, kommunikations-, reflexions-, rationalitäts- und handlungsfähigen Subjekts (mit 'präskriptiver Dynamik') einfach eine Überschätzung des Menschen darstellt? Anders herum und konstruktiv gefragt: Wenn das FST nicht gegen empirische, theoretische etc. Einwände immunisiert wird und ist, dann muß es ja auch zu überholen, zu überwinden, 'auszuhebeln' sein; daher als letztes die Frage: Ist das FST überhaupt 'auszuhebeln' und zu überwinden? Und wenn ja, wie?*

### Antwort:

Je nachdem, von welcher wissenschaftlichen Sozialisationsperspektive aus wir diese Problemstellung betrachten, entdecken wir in uns selbst durchaus auch eine nicht unerhebliche Ambivalenz. Von der traditionellen Perspektive bisheriger Theorieansätze aus gesehen zweifeln wir ebenfalls bisweilen, ob diese Flexibilisierungsversuche, das Sequenzierungspostulat und ähnliches nicht doch eine derartige vorweggenommene Anpassung an alle möglichen Forschungsergebnisse darstellen, daß dem FST gegenüber berechtigterweise der klassische Leerformel-Vorwurf des Kritischen Rationalismus erhoben werden kann. Wenn wir das Problem aber aus der Binnenstrukturierung des FST heraus betrachten, dann fallen uns so viele Aspekte ein, die gegen eine leerformelhafte Immunisierung sprechen, daß wir den Immunisierungseindruck eher auf die Vernetztheit der verschiedenen Dimensionen zurückführen würden. Vielleicht können wir diese Ambivalenz zumindest mit einigen wenigen Argumenten verdeutlichen. Zunächst einmal möchten wir darauf hinweisen, daß unseres Erachtens die Kernannahmen nicht überall 'weich' zurückgenommen werden – wie auch gerade die Kritik-Antwort-Relation in diesem Kapitel zeigt. So haben wir etwa an dem Postulat der Strukturparallelität bzw. -analogizität (von Subjektiven und objektiven Theorien) in der Form festgehalten, die gegen eine (nach unserem Eindruck potentiell immunisierende) Überziehung des Theorie-Begriffs auch für Subjektive Theorien Bewußtheit im Sinne der Aktualisierbarkeit postuliert. Gleiches gilt für den Handlungsbegriff, bei dem wir (vollständig) unterbewußte Steuerungsprozesse konzeptuell ausschließen (ganz im Gegensatz zu manchen Theoretikern, die hier sehr viel weniger anspruchsvoll vorgehen und damit unseres Erachtens eher in der Gefahr einer immunisierenden Überziehung stehen). Gerade was die Kernannahmen der Strukturparallelität, Reflexivität und Handlungsfähigkeit angeht, sehen wir also keine 'weiche' Immunisierung, sondern konzeptuelle 'Härte'. Wenn man nun noch die sehr dezidierte Position zur Sprach- und Kommunikationsfähigkeit hinzunimmt, die sich in der Forderung nach dem Dialog-Konsens innerhalb der kommunikativen Validierung (im Gegensatz zur 'weiten' Konzeption des FST) manifestiert, dann erscheint uns die Flexibilisierung des Rationalitäts-Konzepts bzw. des Austauschs von Subjektiven und objektiven Theorien im Vergleich dazu keinesfalls als so übergewichtig, daß man generell von einer immunisierenden Aufweichung der Kernannahmen sprechen könnte. Allerdings ist dabei unbestreitbar – wie es im Terminus der Kernannahmen ja bereits enthalten ist –, daß diese Annahmen nicht im klassischen Sinne falsifizierbar sind; sie können sich höchstens als (für Erklärung, Prognose und Technologie) mehr oder weniger brauchbar erweisen. Diese Brauchbarkeitsprüfung ist allerdings unseres Erachtens für das FST durchaus möglich, vielleicht sogar einfacher und transparenter als bei anderen Forschungsprogrammen. Dabei ist grundsätzlich zu berücksichtigen, daß mit dem FST eine Forschungsprogrammkonzeption realisiert ist, die heutzutage in bezug auf die Dimensionenvernetzung noch als relativ ungewohnt gelten kann bzw. muß: Es werden Dimensionen objekt-



theoretischer Kernannahmen verbunden mit darin enthaltenen Wertungsaspekten, mit Methodik- und Methodologieperspektiven und metatheoretischen Strukturierungen des intra- und interdisziplinären Status der Psychologie. Die integrative Verbindung von deskriptiven und präskriptiven Annahmen, Explikationen, Rechtfertigungen etc. ist überdies noch dadurch besonders eng bzw. festgelegt, daß über das Selbstanwendungs- sowie Austauschpostulat eine – reflexiv-rekursive – Verbindung von (psychologischem) Gegenstand und Wissenschaftsstruktur angezielt (und geschaffen?) wird. Dies alles mag, weil Wertediskussionen bisher in der Psychologie so selten sind, zum Teil missionarisch klingen; es ist nicht so gemeint, und wir hoffen auch, daß es bei näherem Hinsehen und auf die Dauer nicht so wirkt. Ein gewisses Charisma ist schon intendiert, das darin besteht, für bestimmte (Wert-)Entscheidungen zu gewinnen; Entscheidungen, für die schon Popper festgestellt hat, daß sie nicht erzwungen werden können, für die man aber gleichwohl argumentieren kann. Es bleibt das Problem, daß ein auf diese Weise intern vernetztes Forschungsprogramm (wie es unseres Erachtens das FST darstellt) mit den traditionellen wissenschaftstheoretisch-methodologischen Kriterien zur Bewertung von (einzelnen) Theorien (kurzer oder höchstens mittlerer Reichweite) nicht mehr ausreichend beurteilt werden kann. Es müssen weiterführende Bewertungsdimensionen eröffnet werden; Herrmann hat (1976, 117f., 157ff.) z.B. Kriterien wie Rekonstruktionswert, Anregungsgehalt und Überraschungswert expliziert, die hier als Möglichkeiten herangezogen werden können. An dieser Stelle läßt sich unsere eingangs erwähnte Ambivalenz präzisieren: Wir sind uns relativ sicher, daß das traditionelle Kriterium der empirischen Bewährung allein für das FST zur wissenschaftstheoretisch-methodologischen Bewertung nicht ausreicht; insofern ist manches, was als Immunisierung erscheint, eventuell nur auf die (unberechtigt) ausschließliche Prävalenz dieses Kriteriums zurückzuführen. Das FST weist eine solche Binnenstrukturierung auf, daß es weitere Bewertungskriterien erfordert; in bezug auf die Frage, welche Kriterien das letztendlich sein können bzw. ob diese Binnenstrukturierung sich nicht an bestimmten Punkten zu weit von dem traditionellen Bewährungskriterium und damit zusammenhängenden Teilaspekten entfernt, sind auch wir unsicher. Hier hoffen wir auf eine konstruktive Diskussion sowohl im Bereich der objekt- als auch der metatheoretischen Probleme.

Daraus ergibt sich auch die Antwort auf die Frage, wie das FST 'auszuhebeln' bzw. zu überwinden ist: durch faszinierende(re) Alternativen auf vergleichbar vielen, miteinander verbundenen, integrierten Forschungsprogrammdimensionen und -merkmalen! Wir hoffen geradezu, daß das FST auf die Dauer überwunden wird durch Forschungsprogrammkonzeptionen, die gegenstandsadäquatere, umfassendere, humanere deskriptive und präskriptive Kernannahmen explizieren und konstituieren. Wir hoffen geradezu, daß das FST aufgeht in Menschenbildvorstellungen, Methodikentwürfen, Sequenzmodellen etc., die umfassender, faszinierender und utopischer sind als das Konstrukt der Subjektiven Theorie, von dem dieses Forschungsprogramm ausgeht. Dazu gehört nach

unserer Einschätzung durchaus, daß das FST mit seiner relativ starken Handlungsorientierung ergänzt wird (im Sinne einer Synthese-Aufhebung) durch Ansätze, die den Pol des kontemplativen Erlebens näher auszudifferenzieren gestatten! Wir glauben allerdings in der Tat, daß eine Überwindung des FST nur durch eine solche bessere Alternative in möglichst allen ein Forschungsprogramm konstituierenden Dimensionen möglich ist. Daß das FST nur überwindbar scheint durch ein vergleichbar komplexes, positive Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen wertend einbeziehendes, die Relation zu anderen Forschungsprogrammen und Disziplinen konstruktiv modellierendes Forschungsprogramm können wir auf dem Hintergrund der Prämissen, von denen wir ausgegangen sind (s. o. Kap. 1., 2.), nicht als Immunisierung empfinden. Im Gegenteil, wir hoffen, damit einen Einfluß auf die Konzeptualisierung und Diskussion von psychologischen Forschungsprogrammen auszuüben, die auf lange Sicht sowohl zu einer Dynamisierung der Wissenschaftsentwicklung als auch Humanisierung der Psychologie beiträgt.

## 6. Die bisherige Entwicklung des FST (*Diethelm Wahl*)

In diesem Kapitel wird, eingeleitet durch einen generellen Überblick, eine knappe Darstellung der bisherigen Entwicklung des FST gegeben. Dabei werden im zweiten Teil fünf ausgewählte Forschungsbeispiele ausführlicher dokumentiert, um das empirische Vorgehen bei der Erforschung Subjektiver Theorien zu verdeutlichen.

### 6.1. Genereller Forschungsüberblick

Blickt man auf die letzten Jahrzehnte psychologischer Forschung zurück, so kann man deutliche Veränderungen in der Art des bevorzugten Menschenbildes, der Theorienbildung und der Forschungsmethoden feststellen. Dieser Umbruch wird häufig als 'Kognitive Wende' (vgl. z.B. Aebli 1980, 56ff.; Reusser 1983) oder sogar 'Kognitive Revolution' bezeichnet (vgl. Palermo 1971; Weimer & Palermo 1973; Baars 1986). Will man diesen Entwicklungs- und Veränderungsprozeß rekonstruieren, um den historischen Rahmen des FST besser verstehen zu können, so zeigt sich ein Bild von "verwirrender Komplexität" (Aebli 1980, 79). Bei genauerer Betrachtung sind nämlich einzelne theoretische und methodologische Beiträge den verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen zuzuordnen, so daß es angemessener erscheint, von mehreren Kognitiven Wendungen zu sprechen als von einer einzigen.

Ein ganz wesentlicher Impuls ging dabei von Miller, Galanter & Pribram (1960; deutsch 1973) aus, die versuchten, "zwischen den Reiz und die Reaktion ein bißchen Weisheit einzuschieben" (1973, 12) und das Forschungsinteresse auf kognitive Strukturen wie z.B. "Pläne" oder "Bilder" zu verlagern. Eine wichtige Folge davon war, daß Lern- und Persönlichkeitstheorien fortan 'kognitiver' konzipiert wurden. So versuchte etwa Mischel (1973) eine Rekonzeptualisierung von Persönlichkeitsvariablen im Lichte von kognitiven Konzepten (o.c., 252). In vergleichbarer Weise veränderte sich das ursprünglich sehr simple Konzept des Modell-Lernens (Bandura & Walters 1963) insofern, als innerpsychische Teilprozesse zunehmend differenzierter postuliert wurden (vgl. Bandura 1977; deutsch 1979). So spielen neben Aufmerksamkeitsprozessen Konstrukte wie 'Symbolische Kodierung', 'Kognitive Organisation', 'Symbolische Nachbildung' und anderes mehr (Bandura 1979, 32) eine zentrale Rolle. Wie Verres in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe der Sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras herausarbeitet, ändert sich damit auch das Menschenbild. Der Mensch wird als handelnder statt als passiv formbarer beschrieben; Lernen wird demnach als aktiver, kognitiv gesteuerter Verarbeitungsprozeß aufgefaßt, "bei dem Motivationen, emotionale Empfindungen und komplexe Denkprozesse eine entscheidende Rolle spielen" (Verres 1979, 8).

Ein weiterer wesentlicher Impuls kam aus der sich rasch mit großem Erfolg entwickelnden Richtung der computerwissenschaftlichen Forschung. Menschliches Verhalten wird hier als Informationsverarbeitung verstanden bzw. als Input-Output-System modelliert. Die Simulation menschlichen Problemlösens auf dem Computer (vgl. Newell & Simon 1972) hat zur Entwicklung des Forschungsprogramms 'künstliche Intelligenz' geführt (vgl. Minsky 1968). Dadurch werden Probleme der Wissens- und Gedächtnisrepräsentation von zentralem Interesse. Durch die Beschäftigung mit diesen Fragen kam man zu der Position, daß "hierarchische Entwurfsprozesse als kognitiver Hintergrund" (Klix 1979, 16) für die verschiedenartigsten Phänomene, wie etwa Wahrnehmen, Urteilen, Sprachverstehen, Problemlösen, etc. verantwortlich sind. Deswegen hält es Klix in seiner Einführung zur Tagung über 'Kognitive Psychologie' 1978 in Hamburg auch für angezeigt, von nun an von "Kognitiver Psychologie" (1979, 16) als Teil einer umfassenden 'Cognitive Science' zu sprechen (vgl. zur Bewertung unten).

Ein dritter wichtiger Impuls entstammt der Linguistik. Im Gegensatz zur behavioristischen Auffassung von Sprache postulierte Chomsky (1957; 1959) die "Erzeugung von Sprache aus Regeln" (Aebli 1980, 58), die durch 'sprachliche Kompetenz' erst möglich wird. Auf der Suche nach den syntaktischen und semantischen Tiefenstrukturen der Sprache (vgl. Fillmore 1968) werden mit der Kasusgrammatik Ähnlichkeiten zwischen Handlungsstrukturen und Satzstrukturen gesehen; daraus resultiert "eine tiefe Affinität zwischen dem sozialen Handeln und der Sprache" (Aebli 1980, 63). Zusammen mit den beiden oben genannten Impulsen ergab sich eine Entwicklung, die sowohl die Bildung der Theorien des Semantischen Gedächtnisses begünstigte (vgl. Anderson & Bower 1973; Kintsch 1974; Norman & Rumelhart 1975; Schank & Abelson 1977) als auch die Entwicklung kognitiver Handlungstheorien unterstützte (vgl. Kaminski 1970; Hacker 1973; Volpert 1974; Aebli 1980; Cranach et al. 1980).

Eine parallele Entwicklung fand in der Soziologie statt. Die beherrschende quantitative Sozialforschung wurde durch die Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnotheorie und Ethnomethodologie zunehmend in Frage gestellt (vgl. Berger & Luckmann 1966; Cicourel 1964; Garfinkel 1967; Goffman 1959; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; Weingarten et al. 1976); die qualitative Forschung erlebte durch die Entwicklung eigenständiger Methoden eine 'Renaissance' (vgl. den historischen Rekonstruktionsversuch dieser Entwicklung bei Bergold & Flick 1987). Das Interesse an 'Alltag' und 'Alltagswissen' war aber nicht nur in der Soziologie zu beobachten, sondern erwachte auch in der Psychologie. So beschäftigte sich schon Kelly (1955) mit dem Begriffssystem des Alltagsmenschen, Heider (1958) analysierte die Common-sense-Psychologie auf ihre zugrundeliegenden Konzepte hin, Bruner & Tagiuri (1954) und Cronbach (1955) wollten herausfinden, wie der Alltagsmensch beim Wahrnehmen und Beurteilen einer anderen Person durch Schlußfolgerungsprozesse Teilinformationen vervollständigt. Hierdurch angeregt entstanden zahlreiche Arbeiten zur Impliziten Persönlichkeitstheorie (IPT) und

zur Kausalattribution, deren Ergebnisse von den Anwendungsfächern schnell aufgenommen und konstruktiv weiterentwickelt wurden (vgl. etwa zum Schlagwort 'Kognitive Therapie' den Sammelband von Hoffmann 1979 oder den Überblick bei Bastine 1984; im Bereich der Pädagogischen Psychologie: Hofer 1986).

Laucken (1974) nahm verschiedene dieser Impulse auf und versuchte, die "verhaltenslenkende Funktion naiv-theoretischer Vorstellungen" (o.c., 17) aus Alltagsäußerungen in monologischer Hermeneutik herauszupräparieren; dabei bezeichnete er die sich darin manifestierenden Strukturen als 'naive Verhaltenstheorien'. Wir empfinden seinen Ansatz daher als den unmittelbarsten Vorläufer des hier konzipierten FST.

Wo und wie ist nun in diesem Bild "verwirrender Komplexität" die historische Entstehung des FST zu lokalisieren?

Zum einen ist die Entstehung des FST sicherlich nicht unabhängig von den beschriebenen 'Kognitiven Wenden' zu sehen. Zum anderen gibt es aber auch ganz spezifische Momente, in denen das FST über die schon vorhandenen Ansätze hinausgeht. Beides soll nachfolgend zu skizzieren versucht werden.

- In Übereinstimmung mit einem zentralen Trend der 'Kognitiven Wenden' ist das FST in kritischer Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus und seinen Folgen entstanden. So verstanden Groeben & Scheele (1977) ihre "Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts" zugleich als ein "Buch gegen den Behaviorismus" (o.c., VII). Übereinstimmung besteht auch bezüglich des Interesses an internen Prozessen und kognitiven Strukturen, der 'Sicht von innen'. Ebenso verstehen Wahl et al. (1983) einerseits ihre Arbeit als Fortsetzung der naiven Verhaltenstheorie Lauckens und benennen dementsprechend ihr Forschungsprojekt "Naive Verhaltenstheorien von Lehrern", andererseits greifen sie Gedanken aus der Ethnomethodologie auf, wie die Krisenexperimente von Garfinkel (1973), und führen diese in der 'Störtechnik' weiter (Wahl et al. 1983, 53). Gemeinsam mit den allgemein in der Psychologie beobachtbaren Entwicklungen ist dem FST also das Interesse an der 'Sicht von innen', an Alltagswissen und an kognitiven Strukturen.
- In drei Punkten geht das FST — gemeint ist die enge bzw. starke Variante — aber über schon vorhandene Ansätze hinaus. Erstens versteht es den Menschen als reflexives und potentiell rationales Wesen. Das FST unterscheidet sich dadurch nicht nur von anderen Ansätzen, die ebenfalls der kognitiven Psychologie zugerechnet werden (wie etwa von dem Informationsverarbeitungsansatz, der den Menschen eher als Input-Output-System betrachtet), sondern es gestaltet den gesamten Forschungsprozeß konsequent nach diesem Menschenbild. Zweitens entwickelt es eigenständige Methoden zur Erfassung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien, wie

etwa den 'Strukturierten Dialog', die 'Heidelberger Struktur-Ge-Technik' sowie eigenständige Formen der kommunikativen Validierung (vgl. Kap. 4.1.) und der Handlungsvalidierung (vgl. Kap. 4.2.). Zugleich lehnt es all jene Forschungsmethoden dezidiert ab, bei denen die präskriptiven Zielvorgaben des Menschenbildes verletzt werden. Drittens ist das FST auch wissenschaftstheoretisch als neuer Ansatz zu verstehen, weil es das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium mit dem falsifikations-theoretischen Wahrheitskriterium verknüpft und somit eine Synthese von hermeneutischer und empirischer Tradition in der Psychologie zu erreichen versucht.

Damit wird die Relation des FST gegenüber den derzeit herrschenden Strömungen in der Psychologie deutlich, so wie wir sie sehen – woraus sich wiederum die Rechtfertigung dafür ableitet, daß wir das FST eingangs (vgl. Kap. 2.) vor allem in Gegenüberstellung zum Behaviorismus und dessen Menschenbild eingeführt haben. Denn es ist mittlerweile deutlich erkennbar, daß sich als wichtigste Hauptströmung (main stream) in Folge der 'Kognitiven Wenden' in der Psychologie ein Kognitivismus in Form der Wissenspsychologie als Informationsverarbeitungsansatz etabliert hat (vgl. de Mey 1982; Mandl & Spada 1984; Baars 1986 und unten Kap. 7.2.). Dabei wird 'Kognitive Psychologie' als Teil einer umfassenden, interdisziplinären 'cognitive science' aufgefaßt, in der neben der Psychologie entsprechende Richtungen der Linguistik, Philosophie, Künstlichen Intelligenz(-Forschung) und Neurowissenschaften zusammengehen (Baars 1986, 180). Allerdings halten gerade die Vertreter dieses Ansatzes durchwegs daran fest, daß im Mittelpunkt der Informationsverarbeitungsansatz mit der Modellierung menschlicher Kognitionsprozesse in Strukturanalogie zu künstlichen Informationsverarbeitungs- als Informations-Input/Output-Systemen steht (de Mey 1982, XV; Herrmann 1985, 18ff.; Baars 1986, 180ff.). Diese Strukturparallelität aber ist nun eine grundlegend andere als die vom FST angesetzte zwischen Wissenschaftler und Alltagstheoretiker. Das zeigt sich auf allen – etwa im Kap. 5. diskutierten – meta/theoretisch relevanten Dimensionen. Auf der Ebene der objekt-theoretischen Modellierung bedeutet es zum Beispiel, daß unter 'kognitiv' lediglich die Einführung theoretischer Konstrukte über nicht-direkt beobachtbare (interne Denk-)Prozesse verstanden wird (Baars 1986, 147), die dann allerdings in einer 'reinen' Systemsprache abzubilden sind (Herrmann 1982; 1985). Auf metatheoretisch-anthropologischer Ebene wird durch die 'cognitive science' gerade jener Bewußtseins-Begriff abgelehnt, der für das FST wie für die Handlungstheorie im Mittelpunkt der auch präskriptiven (ein Entwicklungsziel des Menschen implizierenden) Modellierung steht:

"There is a ... rather old-fashioned sense of 'cognitive', meaning 'conscious, or potentially conscious intellectual activity' such as thinking, problem solving, or memory. This is emphatically *not* the meaning used by modern cognitive psychologists; to them, cognitive functions are roughly synonymous with human informational processes ..." (Baars 1986, 158)

Die derzeit herrschende Manifestationsversion von 'Kognitiver Wende' in der Psychologie, der wissenspsychologische Informationsverarbeitungsansatz, erscheint daher aus der Sicht des FST als formalistisch, funktionalistisch und deskriptivistisch verkürzt (wie das ausführlich(er) Vorderer 1987 begründet hat). Formalistisch, weil es nur um das formale Funktionieren der Informationsverarbeitungsprozesse in Form eines Verarbeitungssystems geht; funktionalistisch, weil nicht nur die spezifischen Inhalte weitgehend unthematisiert bleiben, sondern auch die antezedenten und sukzedenten (z.B. sozialen bis gesellschaftlichen) Bedingungsstrukturen, innerhalb derer menschliches Denken als Teil einer Handlung und nicht als 'Ding an sich' zu konstituieren wäre (Vorderer 1987, 230f.); deskriptivistisch schließlich, weil dezidiert keine anthropologischen Zielvorstellungen reflektiert und implementiert werden, sondern über die Mensch-System-Identifikation höchstens vorhandene (und daher u.U. zu Recht als vorliegend *beschreibbare*) Beschränkungen des Menschen bzw. des Menschlichen zementiert werden. Wie immer in der bisherigen Diskussion sind gerade die Unterschiede auf dieser letzten (anthropologischen) Ebene aus der Sicht des FST die relevantesten: Für Vertreter des Informationsverarbeitungsansatzes sind die vorhandenen und von ihnen durchaus gesehenen mechanistischen Implikationen ihres Modells unproblematisch (vgl. Herrmann 1985, 73ff.); vom FST aus gesehen sind diese Implikationen in Verbindung mit den anderen explizierten Reduktionismen dafür verantwortlich, daß wir den Informationsverarbeitungsansatz nicht als strukturellen Fortschritt gegenüber dem Behaviorismus ansehen, sondern eher als neo-neo-behavioristisch (vgl. auch Groeben 1986, 370ff.). Daß diese Sicht berechtigt ist, wird u.E. unabweisbar deutlich, wenn man die methodologischen Konsequenzen aus der 'Kognitiven Wende' der Psychologie im Sinne des Informationsverarbeitungsansatzes mit denen des FST vergleicht. Während das FST mit der kommunikativen Validierung eine hermeneutische Forschungsphase einführt, ändert sich im Informationsverarbeitungsansatz an der bisherigen Beobachtungs- und Experimentalmethodik nichts. Es ist aus unserer Perspektive daher geradezu unverständlich bis empörend, daß Vertreter des Informationsverarbeitungsansatzes für sich in Anspruch nehmen, mit ihrer Version der 'Kognitiven Wende' die Psychologie als 'Brücke zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften' zu rekonstituieren:

"It is possible that with its new-found maturity, psychology will begin increasingly to adopt this bridging role. Scientific psychologists must have a commitment to hard evidence, but at the same time they are interested primarily in the content of the humanities: human knowledge, consciousness, feelings, imaginations." (Baars 1986, 411)

Diesen Anspruch erhebt ein Vertreter des Informationsverarbeitungsansatzes, der auf mehreren Hundert Seiten vorher immer wieder ganz klar gemacht hat, daß der Vorteil dieses Ansatzes gerade darin besteht, 'old-fashioned' Konzepte wie 'consciousness' etc. aus dem wissenschaftlichen Theoriesystem zu eliminieren! Wir hoffen, daß der Leser auf diesem Hintergrund versteht, warum wir der

Ansicht sind, daß zumindest diese Brückenfunktion erst von der engeren Fassung des FST erfüllt wird. Damit ist dann auch die Antwort klar auf eine Frage, die von Vertretern einer heutigen 'Kognitiven Psychologie' häufig gestellt wird: Warum wir nämlich das FST vor allem in Absetzung zum Behaviorismus explizieren und uns nicht dem Vergleich mit der heutigen 'Kognitiven Psychologie' stellen (vgl. z.B. Niemeyer 1987). Die Antwort ist: Aus unserer Sicht ist der Behaviorismus mit dem Informationsverarbeitungsansatz eben noch nicht wirklich überholt; die Unterschiede zwischen Behaviorismus und der herrschenden Kognitiven Psychologie sind verschwindend gering, wenn man sie mit der Distanz zum FST (vor allem der engeren Variante) vergleicht, das mit der 'Kognitiven Revolution' in der Psychologie durch Einbeziehung hermeneutischer (Verstehens-)Methoden erst richtig ernst gemacht hat.

Was ist nun an Forschungsarbeiten in den letzten zehn Jahren, also etwa seit Erscheinen der 'Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts' (Groeben & Scheele 1977) veröffentlicht worden, das sich dem FST in der weiten bzw. engen Variante zuordnen läßt? Wie ist der Stand der Forschung auf dem Gebiet der Subjektiven Theorien?

Eine Computer-Literaturrecherche unter dem Anfragethema 'Subjektive Theorien' hilft hier wenig weiter, weil sich unter den etwa 250 Veröffentlichungen, die unter diesem Stichwort für die letzten zehn Jahre gespeichert sind, vorwiegend Arbeiten aus der Attributions- und IPT-Forschung befinden. Dies gilt vor allem für die englischsprachigen Veröffentlichungen. Wie schon in Kap. 2.2. erläutert, können Attributions- und IPT-Forschung zwar unter der weiteren Fassung des FST eingeordnet werden, stellen aber nicht den Kernbereich des Forschungsprogramms dar.

Eine Zusammenstellung der uns darüber hinaus bekanntgewordenen Veröffentlichungen, die bestimmt ergänzungsbedürftig ist, umfaßt etwa 60 empirische Arbeiten. Der Großteil der Arbeiten ist dabei der weiten Variante zuzuordnen, nur der kleinere Teil erfüllt die Kriterien der engen Variante des FST.

Betrachtet man die inhaltlichen Bereiche, so fällt auf, daß sich der überwiegende Teil der Forschungsarbeiten mit dem *Handeln/Verhalten von Lehrern und Schülern* bzw. Hochschullehrern und Studenten befaßt hat. Offensichtlich hat sich das FST also dort am stärksten entwickelt, wo es Überschneidungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagsdenken gibt, nämlich bei den 'Lehrertheorien' als Subjektiven Berufstheorien. Weitere Ursachen für die Bevorzugung dieses Forschungsfeldes sind nicht nur in der potentiellen Bedeutung der Lehrerforschung für die Lehreraus- und -fortbildung zu suchen, sondern auch darin, daß die kommunikative Validierung relativ große Anforderungen an das Erkenntnis-Objekt stellt. Personen mit wissenschaftlicher Ausbildung im psychologischen oder pädagogischen Bereich können diesen Anforderungen vermutlich einfacher genügen. Dem Bereich Unterricht möchten wir (in alphabetischer Reihenfolge) vor allem folgende Arbeiten zuordnen: Bromme (1981), Dann et al. (z.B. 1979; 1982; 1983), Füglistner et al. (1985),



Heymann (1980), Hofer et al. (1979; 1982), Hurrelmann et al. (z.B. 1980), Johannsen-Wentzler (1987), Moor (1983), Mutzeck (1987), Treutlein et al. (z.B. 1984), Wagner et al. (1977-1984) und Wahl et al. (1977; 1979; 1983). Gemessen an den Merkmalen des FST in der weiten und engen Version sind diese Forschungsarbeiten aus dem Unterrichtsbereich recht unterschiedlich zu beurteilen. Die engere Begriffsexplikation von Subjektiven Theorien erfüllen beispielsweise die Arbeiten von Dann et al. sowie Wahl et al., weil hier die Kognitionen der Selbst- und Weltsicht im Dialog-Konsens aktualisiert und rekonstruiert sowie – beidesmal durch Prognosestudien – auch explanativ validiert werden. Der engen Version des FST recht nahe kommen Treutlein et al. in ihren Untersuchungen an Sportlehrern und -schülern. Aktualisierung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien erfolgen hier dialog-konsensual, über Ziele und Verlauf der Untersuchung findet Metakommunikation zwischen Erkenntnis-Objekt und Erkenntnis-Subjekt statt, allerdings wird – aus Gründen des forschungspraktischen Aufwandes – auf eine explanative Validierung verzichtet. Trotz des Bemühens um eine stark alltagsnahe Erfassung Subjektiver Theorien von Berufsschullehrern und ausgeprägten metakommunikativen Phasen bei den videounterstützten Intensivinterviews sind die Arbeiten von Füglistler et al. eher der weiten Version des FST zuzurechnen; denn es fehlen sowohl die kommunikative Validierung als auch die Handlungsvalidierung. Das gleiche gilt für die Arbeiten von Wagner et al., bei denen mit der Methode des nachträglichen lauten Denkens (NLD) Lehrer und Schüler verbalisierten, was ihnen zu bestimmten Unterrichtssituationen, die sie noch einmal auf dem Videoband sahen, durch den Kopf ging. Zwar bemühten sich Wagner et al. jeweils um eine klientenzentrierte Gesprächsführung, die Rekonstruktion erfolgte aber monologisch. Vor allem die Aufarbeitung, bei der "kognitive Verwirrungen" bzw. "Knoten" als spezielle Bewußtseinsmodalität herausgearbeitet werden, erfolgt ohne Kontakt zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt und beruht auf der Analyse einzelner Sätze aus dem NLD-Protokoll. Die Entfernung zur engen Variante des FST ist damit schon recht erheblich, zumal auch auf eine explanative Validierung verzichtet wird. Diese Beispiele für den Bereich Unterricht mögen zunächst einmal genügen, die Bandbreite empirischer Forschung auf diesem Gebiet zu illustrieren.

Ein zweiter inhaltlicher Bereich sind *Subjektive Theorien über Erziehung*. Hier geht es weniger um professionelle Erziehung, sondern mehr um das Alltagswissen und das Erziehungsverständnis von Müttern. Umfangsmäßig ist dieser Bereich etwa fünfmal kleiner als der Bereich Unterricht, was die Zahl der Arbeiten anbelangt. Dazu gehören zum Beispiel Bruhn & Höngen (1983) über Subjektive Theorien zur Überbehütung, Eckert (1981) über Subjektive Theorien von Erziehern zum Umgang mit Heimkindern, Fisch et al. (1982) über das Erziehungsverständnis junger Mütter, Fritzsche (1985) über Subjektive Theorien von Müttern zur Erklärung eigenen Erziehungshandelns und Ramseier (1979) über Subjektive Theorien zu Mutter-Kind-Interaktionen. Gemessen an den Merkmalen des FST sind die genannten Untersuchungen eher der weiten

Variante zuzuordnen, weil bei der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien auf eine dialog-konsensuale Validierung ebenso verzichtet wird wie auf Formen explanativer Validierung. Paradigmatisch hierfür ist die Arbeit von Ramseyer (1979), der sich ausdrücklich auf Heider und Laucken einerseits sowie Handlungstheorien andererseits bezieht. Er will herausfinden, "wie Mütter Mutter-Kind-Interaktionen wahrnehmen, interpretieren und begründen" (Ramseyer 1977, 1). Dazu führt er Müttern von fünfjährigen Kindern Videoausschnitte mit Mutter-Kind-Interaktionen vor und schließt daran eingehende, offene Interviews an, die im Durchschnitt drei Stunden dauern. Die Tonbandaufzeichnungen werden transkribiert, die durchschnittlich vierzigseitigen Transkripte inhaltsanalytisch ausgewertet. Es fehlen aber Phasen der kommunikativen und explanativen Validierung. Beide dürften im Bereich Erziehung zwar schwieriger zu realisieren sein als im Bereich Unterricht, weil das Alltagsgeschehen selbst nicht so leicht zugänglich ist wie Unterrichtsstunden und weil manche Mütter die Anforderungen, die ihnen die kommunikative Validierung abverlangt, vielleicht nur teilweise erfüllen können. Trotzdem sollte u.E. auch in diesem Bereich vermehrt versucht werden, empirische Untersuchungen durchzuführen, die den Merkmalen der engen Variante des FST genügen.

Ein dritter Teil der Arbeiten kann als *Subjektive Theorien im Klinischen Bereich* deklariert werden, wobei diese Kategorie sehr weit gefaßt ist, weswegen die große Streuung der Themen nicht überraschen darf. Diese reichen von Subjektiven Theorien über Herzneurosen (Bauer & Vahl 1981), Depressionen (Faber et al. 1981), Eßstörungen (Gädicke & Wambsganß 1986), Selbstsicherheit (Wortmann 1983) und Stottern (Wutsch 1985) bis hin zu Vertrauen in helfenden Beziehungen (Flick 1984) und anderen mehr. Gemessen an den Merkmalen des FST stellen die Arbeiten von Flick und Wortmann so etwas wie die beiden Enden eines Kontinuums zwischen enger und weiter Variante dar. Flick (1984) untersucht "Subjektive Theorien von Psychologen und Sozialarbeitern über Vertrauen in helfenden Beziehungen" durch eine Methodik-kombination aus halbstandardisiertem Interview und Struktur-Lege-Technik. Die vom Erkenntnis-Subjekt geprägten Strukturen werden mit jenen des Erkenntnis-Objekts verglichen. Dialog-konsensual erfolgt eine Einigung auf eine gemeinsame Rekonstruktion. Flick sieht auch die Notwendigkeit einer nachfolgenden explanativen Validierung, kann diese im Rahmen seiner Arbeit aber nicht mehr leisten (o.c., 61). Die Arbeit von Flick erfüllt aber zumindest z.T. wichtige Kriterien der engen Variante des FST. Im Gegensatz dazu verzichtet Wortmann (1983) völlig auf eine kommunikative Validierung. Obwohl es sein Ziel ist, die Handlungsrelevanz alltagspsychologischen Wissens empirisch zu untersuchen, stehen mehr praktizierte Durchsetzungsmuster und weniger die Verbalisationen jener innerpsychischen Prozesse im Mittelpunkt, die die Handlungsmuster determinieren; der Abstand zur engen Variante des FST ist damit recht erheblich.

Ein vierter Bereich, der inhaltlich eine recht große Streuung der Arbeiten aufweist und den wir deswegen versuchsweise mit '*allgemeinpsychologische Denk-*

*inhalte, rekonstruiert in Form Subjektiver Theorien'* überschreiben wollen, soll unseren Überblick über die verschiedenen Arbeitsgebiete abschließen. Darunter finden sich, als zahlenmäßig stärkste Gruppe, empirische Arbeiten zur Explikation Subjektiver Konstrukte, wie etwa zu Vertrauen (Brink & Formann 1981; Brückerhoff 1982), zu Persönlichkeit (Lohaus & Wortmann 1983; Semin et al. 1981), zu Ironie (Groeben & Scheele 1984), zu Partnerschaft (Heider & Waschkowsky 1982), und anderen mehr. Andere Teilbereiche sind bisher zahlenmäßig gering besetzt und reichen von der Untersuchung von Lern- und Veränderungsprozessen (Ballstaedt & Mandl 1985), Emotion und Vergessen (Kebeck 1982), Problemlösen (Blöchliger & Spörri 1980) bis hin zur Anwendung der SLT im Bereich der empirischen Ästhetik (Scheele & Groeben 1986). Auch hier gilt, wie für die anderen drei Arbeitsbereiche, daß empirische Arbeiten, die den Anforderungen des FST in der engen Variante genügen, eher selten sind; nach unserer derzeitigen Kenntnis sind dies nur die Arbeiten von Brückerhoff (1982) sowie Groeben & Scheele (1984), die zumindest eine kommunikative Validierung durchgeführt haben.

Als Fazit ergibt sich, daß in den letzten zehn Jahren das Interesse an der empirischen Erforschung Subjektiver Theorien zwar deutlich gewachsen ist und sich durch eine beachtliche Zahl von Forschungsarbeiten dokumentiert, daß aber bisher nur ein kleiner Teil der Arbeiten den Anforderungen der engen Variante des FST genügt. Das hier vorliegende Buch, das als gedankliche Fortsetzung der "Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts" (Groeben & Scheele 1977) verstanden werden kann, möchte durch das Skizzieren der Umriss des FST zu empirischen Forschungsarbeiten in den verschiedensten Arbeitsbereichen vor allem im Sinn der engeren Variante anregen. Wir erhoffen uns einen Impuls besonders für die vermehrte Verwendung dialog-konsensualer Methoden und – an die kommunikative Validierung anschließend – für die vermehrte explanative Validierung rekonstruierter Subjektiver Theorien. Wir glauben nicht, daß die Art und Zahl der bisherigen Arbeiten es schon erlaubt, eine "Zwischenbilanz" zu ziehen, wie dies Dann (1983) versucht hat. Vielmehr schätzen wir den Stand der Forschung so ein, daß erst ein kleiner Anfang zur Erforschung Subjektiver Theorien gemacht ist.

## 6.2. Einzelne Forschungsbeispiele

Um einerseits das empirische Vorgehen bei der Erforschung Subjektiver Theorien zu verdeutlichen und andererseits Wiederholungen der in den vorangegangenen Kapiteln zitierten Forschungsbeispiele zu vermeiden, *akzentuieren* wir in jedem der folgenden Forschungsprojekte jeweils einen *Abschnitt des Forschungsprozesses*. Wir beginnen, so wie es der Logik der empirischen Forschung am ehesten entspricht, mit der inhaltlichen Erfassung Subjektiver Theorien. In unserem Beispiel geschehen Aktualisieren und Kommunizieren im "Strukturierten Dialog", der mit Lehrern und – getrennt davon – auch mit

Schülern durchgeführt wird, um deren Perspektiven anschließend miteinander vergleichen zu können (Forschungsprojekt Treutlein et al. 1984). Wir fahren fort mit dialog-konsensualen Rekonstruktionsmethoden. Erstes Beispiel ist die Rekonstruktion Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite mit Hilfe der SLT (Forschungsprojekt Groeben & Scheele 1984); zweites Beispiel ist die Rekonstruktion von Handlungsstrukturen mit der ILKHA (Forschungsprojekt Dann et al. 1983). Daran schließt sich die Arbeit von Mutzeck (1987) an, die sich mit Transferprozessen im Bereich Lehrerfortbildung befaßt und das Bemühen zeigt, die Anforderungen an die Forscher-Lehrer-Kommunikation bei der kommunikativen Validierung möglichst gut zu erfüllen. Abschließend soll die explanative Validierung am Forschungsprojekt von Wahl et al. (1983) illustriert werden. Jede Arbeit wollen wir in gleicher Weise referieren: Nach einer kurzen Beschreibung der *Fragestellung* und der methodischen *Vorgehensweise* schildern wir beispielhaft einen *Abschnitt des Forschungsprozesses* und präsentieren dazu einen *Originalauszug* aus der Arbeit.

#### 6.2.1. Forschungsbeispiel zur Inhaltserfassung Subjektiver Theorien: der "Strukturierte Dialog"

##### *Fragestellung:*

Im Forschungsprojekt "Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen bei Lehr- und Lernprozessen im Sport" (Treutlein et al. 1984; Hanke et al. 1985; Ingenkamp et al. 1986) geht es um die Frage, wie angemessenes Lehrerhandeln in der Sportlehrerausbildung (sowie Trainerausbildung) aufgebaut werden kann. Ziel ist es, wirksame Interventionsmethoden zu entwerfen, die routiniertes Alltagshandeln verändern können. Ausgangspunkt sind gestörte Interaktionsprozesse im Sportunterricht. Weil das Interesse auf *Interaktion* liegt, wird auch die Schülerperspektive (bzw. Athletenperspektive) in die Untersuchung miteinbezogen. Als Gründe für die Störung werden unterschiedliche Perspektiven der Interaktionspartner vermutet, die sich in differierenden Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassungen ausdrücken.

##### *Vorgehensweise:*

Die Vorgehensweise wird am Beispiel des Sportunterrichts beschrieben. Während einer Unterrichtsstunde im Fach Sport sind zwei Interviewer anwesend. Diese protokollieren "auffällige" Situationen: Hierzu zählen zum Beispiel "Disziplinprobleme (zum Beispiel Verstoß gegen Lehreranweisung, gegen vereinbarte Regeln, ... Entzug und Drücken, Herumblödeln, unsoziales Verhalten ...), Hilflosigkeit und Unvermögen (zum Beispiel Schüler sind zur selbständigen Gruppenbildung nicht in der Lage, ... sind im Spiel überfordert), technomotorische Fehler, Verletzungen und Situationen mit Verletzungsrisikos, Integrationsprobleme von Gruppen und Einzelschülern" (Treutlein et al. 1984, 86). Die ganze Unterrichtsstunde wird auf Videoband aufgezeichnet.

Direkt nach Unterrichtsende einigen sich Interviewer und Lehrer darüber, welche "auffällige" Situation Gegenstand der Befragung sein soll. Sinn der Auswahl einer "auffälligen Situation" ist es, einen möglichst günstigen Ausgangspunkt für das nachfolgende Interview zu erhalten; günstig insofern, als die Hypothese plausibel ist, daß auffällige Situationen besser im Gedächtnis behalten werden als unauffällige und deswegen das Aktualisieren jener Gedanken und Gefühle besser gelingt, die während einer solchen Situation ablaufen. Allerdings wurde auf das Vorführen des zugehörigen Videoausschnitts verzichtet, "um eine Wahrnehmungsänderung des Lehrers durch die Außensicht des Mediums zu vermeiden" (Hanke et al. 1985, 491).

Nun wird ein "Strukturierter Dialog" zuerst mit dem Schüler geführt, danach mit dem Lehrer. Beide Abschnitte dauern durchschnittlich 25 Minuten und werden auf Tonband aufgezeichnet. Den Abschluß bildet ein Dialog-Konsens, bei dem die Gesprächsergebnisse übereinstimmend Inhaltskategorien zugeordnet werden. Die Forscher werten die Tonbandaufzeichnungen aus, legen aber die Auswertungsergebnisse nur dann Lehrer bzw. Schüler ein zweites Mal zur kommunikativen Validierung vor, wenn sich "Unstimmigkeiten" (Hanke et al. 1985, 492) zwischen der unmittelbaren und der späteren Kategorisierung ergeben. Zusätzlich werden noch Kontextbefragungen durchgeführt.

Auf diese Weise wurden zwischen 1982 und 1984 über 200 "Strukturierte Dialoge" mit Lehrern, Schülern, Trainern und Athleten durchgeführt.

#### *Beispielhafter Ausschnitt des Forschungsprozesses:*

In diesem Forschungsprojekt geht es um die inhaltliche Erfassung Subjektiver Theorien *kurzer Reichweite* (in Abhebung von der Inhaltserfassung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite, wie sie z.T. weiter unten beschrieben wird). Wie in Kap. 4.1.5. beschrieben, bedarf es hierfür ganz spezieller Aktualisierungshilfen, die forschungspraktisch recht aufwendig sind. Dies soll beispielhaft am "Strukturierten Dialog" gezeigt werden, mit dem die Innensicht von Lehrer und Schüler erfaßt werden sollte. Diese von Wahl entwickelte Interviewmethode (vgl. Wahl et al. 1977; Wahl 1979; 1981; Wahl et al. 1983) umfaßt eine erste Gesprächsphase, in der das Erkenntnis-Objekt zu einem freien Bericht aufgefordert wird, die sogenannte "ungelenkte Introspektion", sowie eine zweite Gesprächsphase, in der gezielt nach Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung gefragt wird, die sogenannte "gelenkte Introspektion". Treutlein et al. modifizieren den "Strukturierten Dialog" dahingehend, daß sie dem Erkenntnis-Objekt zwei Erkenntnis-Subjekte gegenübersetzen. Der eine Interviewer fragt das Erkenntnis-Objekt entlang des etwa zehnteiligen Interviewleitfadens, der andere stellt "Störfragen", um die Explizitheit des Geäußerten zu erhöhen (vgl. hierzu auch Kap. 4.1.6.). Diese Rollenteilung ist nicht unproblematisch, weil sie das Kräfteverhältnis in der Sprechsituation verändert: Die Forscher fühlen sich *entlastet*, weil sie sich jeweils nur auf eine Aufgabe zu konzentrieren brauchen; das Erkenntnis-Objekt fühlt sich aber eher *belastet*, weil es sich statt einem mit zwei Wissenschaftlern konfrontiert sieht. Um die angestrebte gleich-

berechtigt-argumentative Interaktion wiederherzustellen, sind auf der Beziehungsebene dem Interviewpartner die Rollenzuweisungen verständlich zu machen und metakommunikative Bewältigungsstrategien aufzuzeigen, die er bei Belastung und Unsicherheit anwenden kann (vgl. Kap. 4.1.6.). Im vorliegenden Projekt wurde dies hauptsächlich dadurch realisiert, daß dem Erkenntnis-Objekt die Rollen der beiden Erkenntnis-Subjekte erläutert wurden.

Der "Strukturierte Dialog" wurde von Treutlein et al. in zwei Varianten entwickelt: in einer ersten Variante für Erwachsene (Lehrer, Trainer, Athleten), in einer zweiten für Schüler. Die an 28 Reallehrer/Realschüler-Paaren durchgeführte Erhebung zeigt, daß sich die Innensichtperspektive von Schülern gut mit dieser abgewandelten Form des "Strukturierten Dialogs" erfassen läßt (vgl. Hanke et al. 1985, 492ff.). Als Originalauszug fügen wir deshalb die Gegenüberstellung eines SD-L (Strukturierter Dialog-Lehrer) mit einem SD-S (Strukturierter Dialog-Schüler) bei.

### **Strukturierter Dialog/Lehrer**

### **Strukturierter Dialog/Schüler**

#### **Gelenkte Introspektion**

1. Situationsauffassung
- 1.1 Situationswahrnehmung

Beschreiben Sie bitte die Situation.

Erinnerst Du Dich, daß der Lehrer...?  
(Hier folgt die Beschreibung des Lehrerhandelns durch den Interviewer).  
Wie war das vorher?  
Wie hast Du die Situation wahrgenommen, versuche sie bitte zu beschreiben.

Haben Sie diese Situation als 'Momentaufnahme' wahrgenommen oder gab es eine Entwicklung zu dieser Situation?

War das, was Du zu diesem Zeitpunkt im Sportunterricht getan hast, spontan oder in irgendeiner Form geplant?

E: \*  
Haben Sie das in der Situation selbst so gesehen?

E: \*  
Hast Du das vorhin im Unterricht selbst so wahrgenommen, wie Du es eben beschrieben hast?  
Was ist Dir jetzt noch dazu eingefallen?

S: \*\*  
Vorhin haben Sie aber die Situation anders beschrieben, nämlich ...

S: \*\*  
Könnte man das, was Du erlebt hast/ getan hast, nicht auch so sehen?

R: \*\*\*  
Aktive Rückformulierung laut Analysebogen SD-L 1.-2.

R: \*\*\*  
Aktive Rückformulierung laut Analysebogen SD-S 1.-2.

## 1.2. Charakterisierung der Schülerhandlung

Charakterisieren Sie bitte in Kurzform  
das Verhalten des Schülers.

Kannst Du Dein Handeln irgendwie  
charakterisieren, z.B. als ...  
(s. Analysebogen SD-S 1.2)

E: \*

War Ihnen das alles in der Situation  
so klar?

R: \*\*\*

Aktive Rückformulierung laut Analy-  
sebogen SD-L 1.1-4.2

R: \*\*\*

Aktive Rückformulierung laut Analy-  
sebogen SD-S 1.1-4.2

---

E: \* = Trennfrage zur Unterscheidung handlungsdeterminierender und  
(nachträglich) handlungsrechtfertigender Kognitionen (vgl. auch  
4.1.6.) Das E ist vom Begriff 'Eingrenzungstechnik' abgeleitet (vgl.  
Wahl 1979, S. 215).

S: \*\* = Störtechnik (vgl. auch 4.1.6.)

R: \*\*\* = Aktive Rückformulierung zur konsensualen Einordnung des Gesag-  
ten in das Kategoriensystem.

Im Originalauszug wurde nur Abschnitt 1 des (beim Lehrer) 19 und (beim Schüler) 21 Abschnitte umfassenden "Strukturierten Dialogs" wiedergegeben. Noch fehlt es zwar an systematisch vergleichenden Untersuchungen, dennoch haben wir aufgrund vielfältiger Erfahrungen mit dem Strukturierten Dialog den Eindruck, daß die brauchbaren Auskünfte der Dialogpartner von Treutlein et al. nicht zuletzt auf die folgenden, intendiert 'günstigen' Untersuchungsbedingungen zurückzuführen sind:

- (1) minimalen Zeitabstand zwischen Ereignis und Befragung;
- (2) die Entmischung situativer und nachträglicher Kognitionen durch Trennfragen;
- (3) die Identifizierung von Rechtfertigungen durch Störfragen;
- (4) die Entlastung des Forschers durch Einsatz von zwei Interviewern mit unterschiedlichen Aufgaben;
- (5) die Anpassung der gestellten Fragen an das Alter des Erkenntnis-Objekts;
- (6) die dialog-konsensuale Kategorisierung der erhaltenen Auskünfte.

Die bisherigen *Ergebnisse* des Forschungsprojekts weisen darauf hin, daß bei dieser Art unterrichtlichen Handelns Situationsauffassung und Handlungsziele weitaus häufiger und deutlicher berichtet werden als beispielsweise Kognitionen zur Handlungsauswahl (Treutlein et al. 1984, 90). Entsprechend charakterisieren die Autoren das Handeln des Lehrers weniger als Problemlösen, sondern mehr als routiniertes Expertenhandeln. Mit der Entwicklung von Trainingsmaterialien im letzten Abschnitt des Projekts versucht die Forschungsgruppe, das unterrichtliche Handeln des Lehrers zu verbessern, unter anderem durch Maßnahmen zur Verbesserung der Handlungsauffassung und durch Vermittlung einer Problemlösestrategie (vgl. Ingenkamp et al. 1986).

### 6.2.2. Forschungsbeispiel zu Dialog-Konsens-Rekonstruktionen Subjektiver Theorien mittlerer und kürzerer Reichweite: die Struktur-Lege-Technik und die Flußdiagramm-Darstellung

#### *Fragestellung:*

Groeben & Scheele (1986, 84ff.) wollen das im Alltagswissen normaler Sprachbenutzer enthaltene Heuristikpotential zur psycholinguistischen Beschreibung und Erklärung ironischer Sprechakte möglichst effektiv ausschöpfen "durch die systematische Erhebung von Subjektiven Theorien" (o.c., 86) über das Konstrukt 'Ironie'. Weil der wissenschaftliche Hypothesenkörper vor allem auf Alltagstheorien von Experten zu beruhen scheint, die keineswegs explanativ validiert sind, "macht es besonders viel Sinn, die Reflexionen von interessierten Laien über den thematischen Gegenstand (hier 'Ironie') miteinzubeziehen: denn wenn es sich dabei um Reflexionen (Subjektive Theorien) über eine besonders intensive Alltagserfahrung (z.B. von besonders starken Ironie-Produzenten oder faszinierten Ironie-Rezipienten, also so zu nennender 'Naturtalente') handelt, läßt sich hier ein besonders produktives Heuristikpotential vermuten" (o.c., 86). Als Subjektive Theorie *mittlerer* Reichweite soll dabei das Konstrukt 'Ironie' durch die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT: Scheele & Groeben 1984 und 1988) abgebildet werden; in Weiterführung des Forschungsvorhabens werden dann Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie als Subjektive Theorie *kürzerer* Reichweite durch Flußdiagramme dargestellt (Scheele & Groeben 1988).

#### *Vorgehensweise:*

Eine Stichprobe erwachsener Erkenntnis-Objekte (N = 23) wird einem durchschnittlich eineinhalb Stunden dauernden Interview mit hypothesenungerichteten Fragen (z.B. "Können Sie auf Anhieb sagen, was Sie unter Ironie verstehen?" – Groeben & Scheele 1986, 90), hypothesengerichteten Fragen (z.B. "In Kreuzworträtseln wird meistens als Definition für Ironie 'versteckter Spott' angegeben; würden Sie dem zustimmen?" – o.c., 91) und Störfragen konfrontiert (z.B. "Bei dem Beispiel oben ist doch der Spott insofern versteckt, als er nicht direkt ausgesagt wird?" – o.c., 91). Die Fragebereiche 1 bis 6 betreffen dabei die (Subjektive) Beschreibung, die Fragebereiche 7 bis 11 die (Subjektive) Erklärung von Ironie. Eingeleitet wird das Interview mit einer metakommunikativen Phase, die der Herausbildung beiderseitigen Vertrauens dient. In einer Zeitspanne zwischen ein und fünf Tagen nach dem Interview werden dann mit der SLT die Strukturbilder gelegt. Je nachdem, wie gut die Erkenntnis-Objekte in die SLT eingearbeitet waren, dauerte diese Rekonstruktionsphase zwischen eineinhalb und zwei Stunden. In Weiterführung des Forschungsvorhabens wurde versucht, das Wissen über konkrete Handlungsmöglichkeiten und Handlungsabläufe inhaltlich zu erheben (durch ein Interview) und den Strukturaspekt des jeweiligen Wissenssystems mit Hilfe von Flußdiagrammen darzu-



stellen. Als Teilfrage wurde "das Problem der Antwort- oder Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie" (Scheele & Groeben 1988, 143) gewählt.

*Beispielhafter Abschnitt des Forschungsprozesses:*

Beispielhaft in diesem Forschungsprojekt ist die Art und Weise, wie mit der SLT die Subjektiven Theorien über Ironie rekonstruiert werden. Da die SLT jedoch schon ausführlich beschrieben wurde (Kap. 4.1.7.), soll in diesem Abschnitt die kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen (Scheele & Groeben 1988, 122-158) in den Mittelpunkt gerückt werden.

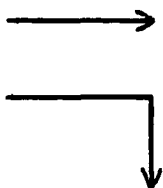
Die Flußdiagramm-Darstellung zielt eher auf Subjektive Theorien kürzerer Reichweite ab. Sie geht von konkreten Aspekten einzelner Handlungen aus und ist überschaubar konzipiert, "um den Versuchspartner kognitiv und motivational so wenig wie möglich zu belasten" (o.c., 122). Angeregt durch die Flußdiagrammdarstellungen von Kaminski (1970) und Laucken (1974), werden Flußdiagramm-Sinnbilder ausgewählt, die für Handlungsbeschreibungen relevant sind. Diese sind wie folgt definiert (Scheele & Groeben 1988, 139-141):



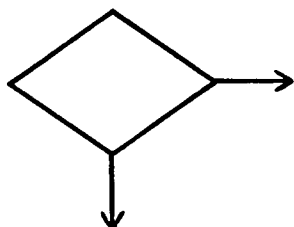
Handlung bzw. Teilhandlung, Handlungsschritt oder dergleichen; beliebig, das heißt je nach inhaltlichen Erfordernissen, mit allen Zeichen bzw. Sinnbildern der Flußdiagramm-Darstellung kombinierbar (das heißt auch mit anderen Handlungen bzw. Handlungsschritten zu einer mehr oder weniger langen Handlungssequenz).



Übergang von einem anderen System oder zu einem anderen System; der Übergang *von* einem anderen System wird als 'Eingang' notiert (z.B. E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> etc. innerhalb des Kreises), der Übergang *zu* einem anderen System als 'Ausgang' (z.B. A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub> etc. innerhalb des Kreises).



Ablauflinie, je nach inhaltlichen Erfordernissen von beliebiger Länge; Flußdiagramme sollten allerdings so aufgebaut sein, daß die Richtungen der Ablauflinien vorzugsweise von links nach rechts sowie von oben nach unten zeigen.



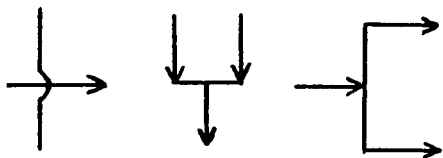
Verzweigung: zur Abbildung von (Handlungs-)Alternativen, wobei mehrere Verzweigungen hintereinander geschaltet werden können oder auch Verzweigungen mit beliebig vielen Ausgängen möglich sind.



Unterablauf: als Verweis auf eine ins einzelner gehende Untergliederung dieses Handlungsschritts, die separat dargestellt ist oder darstellbar wäre; dieses Zeichen ist vor allem einzusetzen, um innerhalb eines Flußdiagramms das gewählte Abstraktheitsniveau einheitlich durchzuhalten. Handlungsabläufe auf einem deutlich geringeren Abstraktheitsniveau können dann separat als Ausführung des Unterablaufs ebenfalls wieder in Flußdiagramm-Form dargestellt werden.



(Zusätzliche) Bemerkung: jegliche Erläuterung, Kommentierung etc., die im Rahmen der vorhergehenden Sinnbilder nicht untergebracht werden kann; ist also im Prinzip beliebig mit jedem anderen eingeführten Sinnbild verbindbar.



Verhältnis der Ablauflinien zueinander: vor allem Aufteilung, Verbindung, Kreuzung – entsprechend den inhaltlichen Erfordernissen im Prinzip beliebig einsetzbar.

Bevor die Rekonstruktion der Struktur des Wissenssystems mit der Flußdiagramm-Darstellung beginnen kann, muß – ähnlich wie bei SLT, ZMA, WAL oder ILKHA – zunächst in einem Interview der Inhaltsaspekt des Wissenssystems erfaßt werden. Ziel des Interviews ist es, die Prozeßabfolge von Handlungsschritten durch den Subjektiven Theoretiker möglichst explizit und präzise benennen zu lassen (auf einem möglichst durchgängigen oder einheitlichen Abstraktionsniveau: vgl. o.c., 142f.). Nach dem Interview erhält der Interviewpartner den Leitfaden ausgehändigt "mit der Bitte, das darin enthaltene Regelwerk bis zur nächsten Sitzung möglichst eingehend zu studieren.

Der Versuchsleiter extrahiert seinerseits in dieser Zeit bis zur Dialog-Konsens-Sitzung die wichtigsten Konzepte des Interviews, schreibt sie auf Konzeptkärtchen und stellt damit seinen Rekonstruktionsvorschlag eines Flußdiagramms her. In der Dialog-Konsens-Sitzung selbst werden dem Versuchspartner zunächst die extrahierten Konzeptkärtchen mit der Bitte um Zustimmung vorgelegt; danach erarbeitet der Versuchspartner mit Hilfe dieser Kärtchen seine Variante eines Flußdiagramms, und abschließend wird im Vergleich der beiden Flußdiagramm-Varianten von Versuchsleiter und Versuchspartner die endgültige Dialog-Konsens-Fassung zwischen beiden argumentativ ausgehandelt“ (o.c. 143/144). Die hierbei entstandenen (idiographischen) subjektiv-theoretischen Handlungsbeschreibungen mehrerer Interviewpartner lassen sich, wegen der überschaubaren Zahl von Sinnbildern und Relationen, vermutlich leicht einer nomothetisch ausgerichteten Zusammenführung zuführen.

*Originalauszug (aus Scheele & Groeben 1988):*

Am Beispiel eines Interviews zu Antwort- oder Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie wird veranschaulicht, welche Rekonstruktionsvarianten Interviewer (E-S) und Interviewpartner (E-O) entwerfen und wie die Dialog-Konsens-Fassung aussieht.

*Kurzer Ausschnitt aus dem Interview (o.c., 152):*

(Das vollständige Interview, von dem aus Gründen der Übersichtlichkeit nur ein kleiner Teil wiedergegeben wurde, ist in Scheele & Groeben 1988, 152-157 zu finden).

*Interviewleiter (Il):* Das Problem, über das wir uns unterhalten wollen, ist also: Was machen Sie, wenn Ihnen jemand ironisch kommt? Das heißt, am Anfang oder im Laufe eines Gesprächs ist Ihnen gegenüber jemand ironisch, was für Reaktionsmöglichkeiten sehen Sie da? Haben Sie so etwas schon mal erlebt, können Sie sich daran erinnern, vor allem auch daran, was Sie dann gemacht haben oder hätten machen können – denn häufig ärgert man sich ja nachher, daß man noch etwas hätte antworten können, was man versäumt hat. Es geht also um die Möglichkeiten des Antwortens auf Ironie, wie Sie sie sehen.

*Interviewpartner (Ip):* Ja, ich habe mir ja schon ein bißchen Gedanken gemacht, nachdem Sie mir gesagt haben, was das Thema des Interviews sein soll. Und als erstes ist mir eingefallen, daß das auf jeden Fall davon abhängt, in welcher Situation, in welchem Kontext das Ganze vorkommt, worum es geht, auch welche Art von Ironie das ist. Das, was mir so als erstes eingefallen ist, vielleicht ist das deswegen, weil das die Art Ironie ist, die mir gegenüber am häufigsten vorkommt, das ist solche Ironie, auf die ich eigentlich belustigt ... oder besser freudig reagiere, weil ich sie unheimlich gelungen find'.

Also, daß jemand in einer Situation besonders schlagfertig ist und, anstatt etwas so direkt zu benennen, das ironisch umschreibt, und ich mich erst mal freue, daß er das so gut hinkriegt. Also grundsätzlich ist das etwas, was mir viel Spaß macht, wenn jemand so ironisch ist, und meine Reaktion ist dann erst mal ein Lachen oder zumindest ein Lächeln. Da gibt es dann aber sicher auch noch eine andere Variante von Ironie, die auch häufig vorkommt, das ist so eine verletzende Ironie ... oder kränkende Ironie, also etwas, was man umschreiben könnte mit jemanden auflaufen lassen oder jemanden bloßstellen oder so; und da ist meine häufigste Reaktion: nicht so offen zeigen, wie man reagiert, also sich eher verschließen und mehr so eine innere Reaktion haben, so wie Distanznahme zu dem Sprecher oder Abwehrhaltung, Gegenargumentation aufbauen usw. Das sind so die beiden Pole, die mir so einfallen, das freudige und das abwehrende Reagieren.

In diesem Interviewausschnitt sind folgende Strukturelemente verbalisiert:

- 1 = Situationsabhängigkeit der Reaktion
- 2 = gelungene, schlagfertige Ironie
- 3 = Reaktion auf gelungene, schlagfertige Ironie: Freude, Lachen, Lächeln
- 4 = verletzende, kränkende, bloßstellende Ironie
- 5 = Reaktion auf verletzende usw. Ironie: Reaktion nicht offen zeigen, sich verschließen, Distanznahme zum Sprecher, Abwehrhaltung, Gegenargumentation aufbauen

Im Flußdiagramm-Rekonstruktionsvorschlag des Interviewers (zu 'Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie') sind diese Strukturelemente wie folgt wiedergegeben:

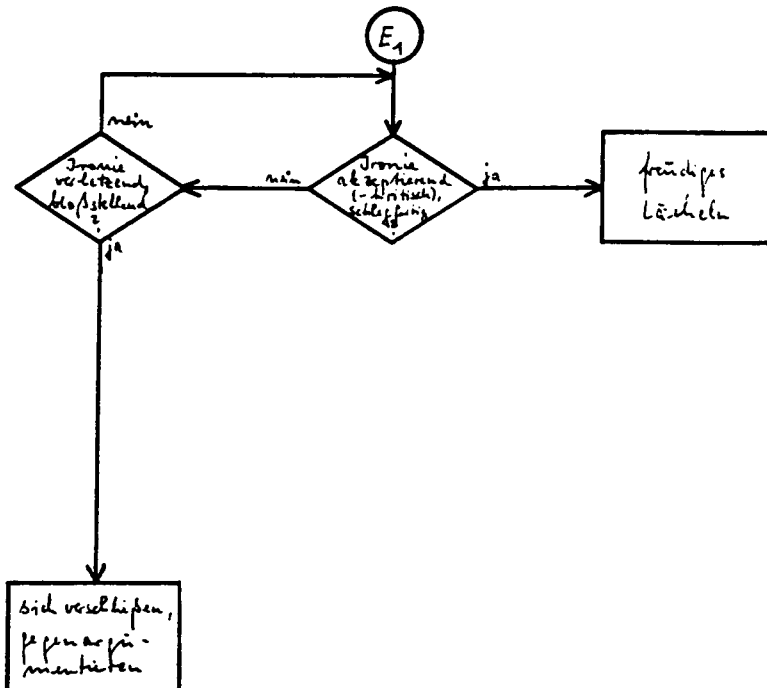


Abb. 6.1.: Auszug aus dem Rekonstruktionsvorschlag des Erkenntnis-Subjekts zum obigen Interviewabschnitt

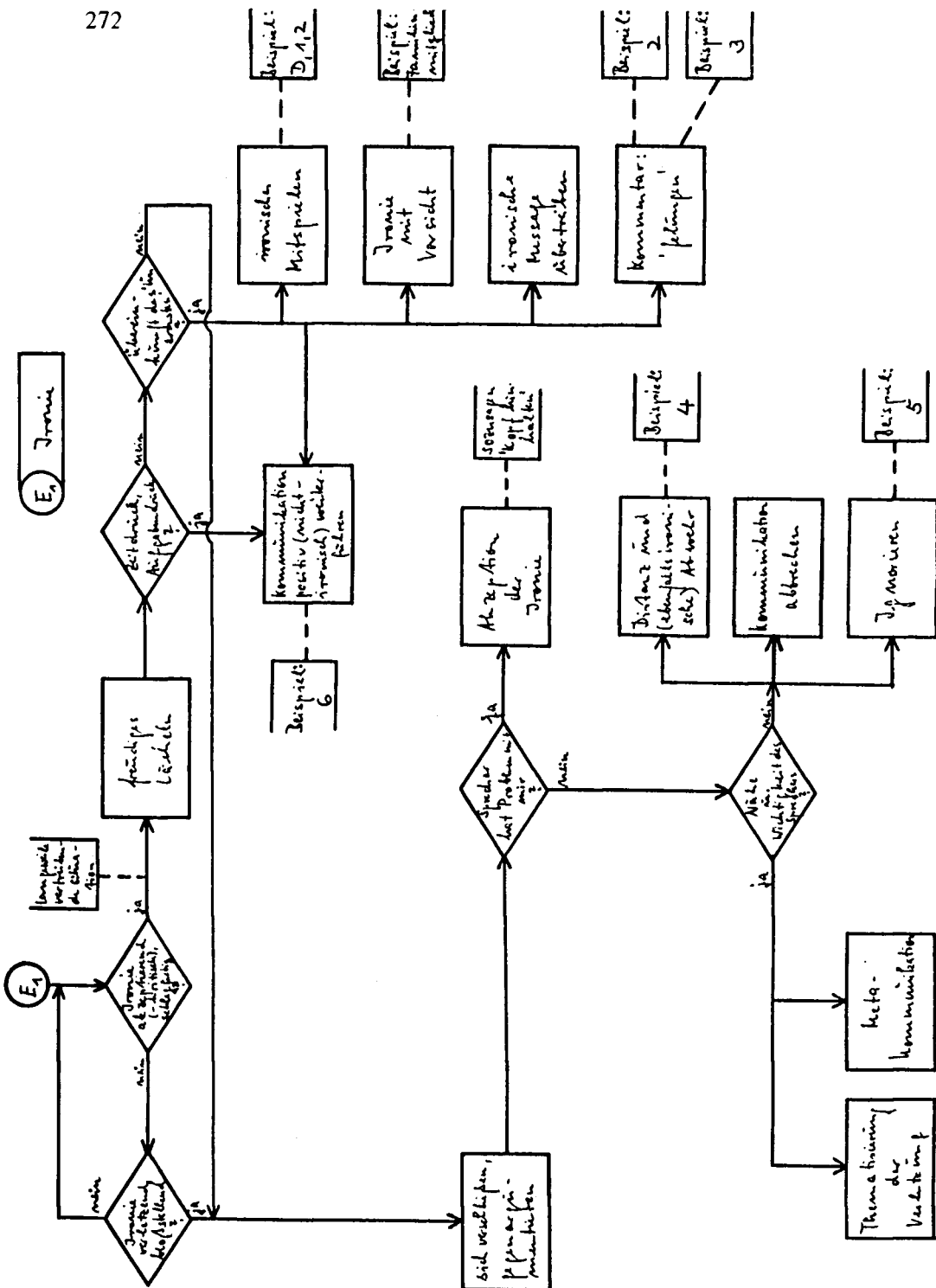


Abb. 6.2.: Flußdiagramm-Rekonstruktionsvorschlag des Interviewers (zu 'Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie': aus Scheele & Groeben 1988, 145)

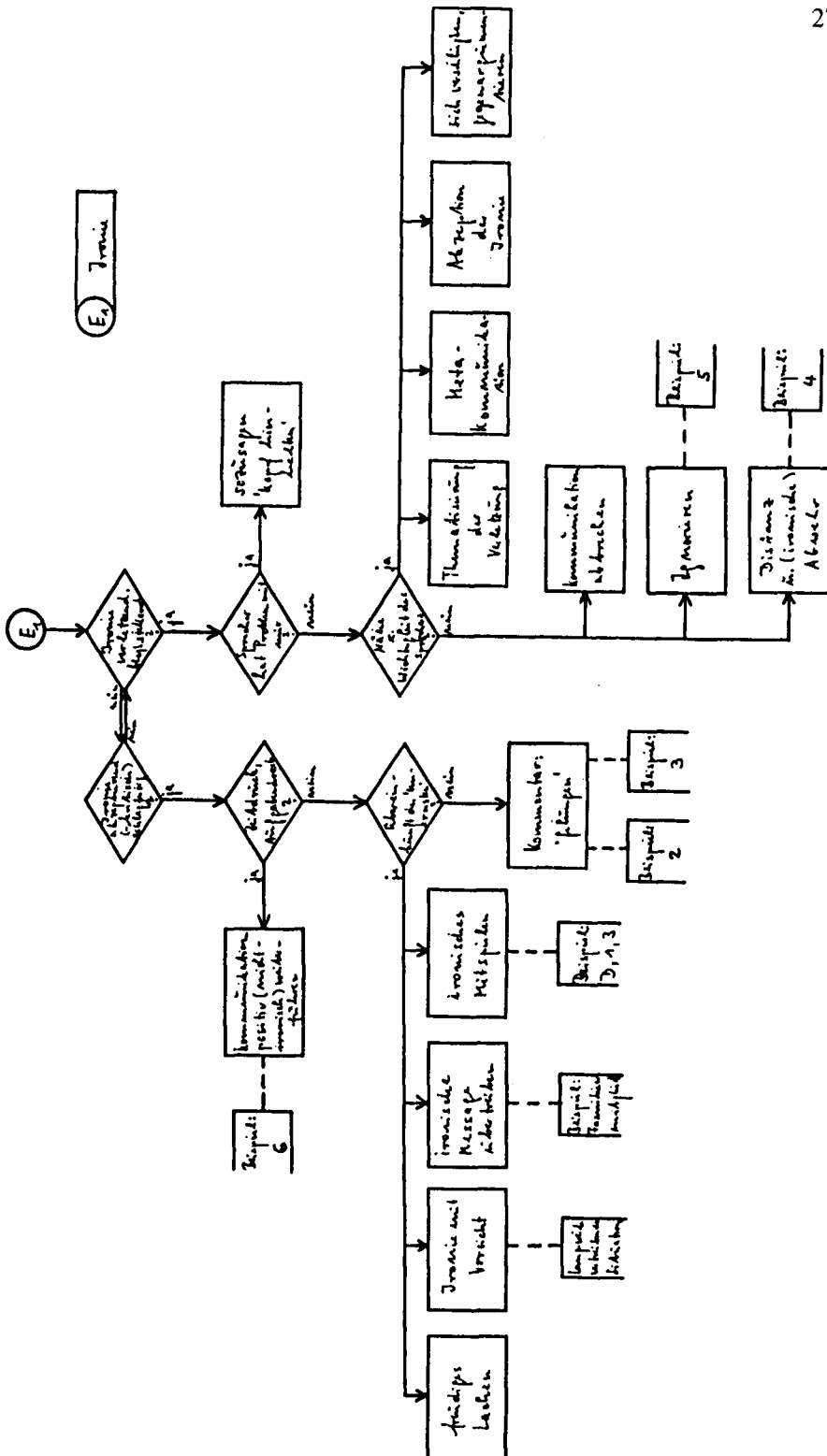


Abb. 6.3.: Flußdiagramm-Rekonstruktionsversuch des Interviewpartners (zu 'Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie': aus Scheele & Groeben 1988, 146)

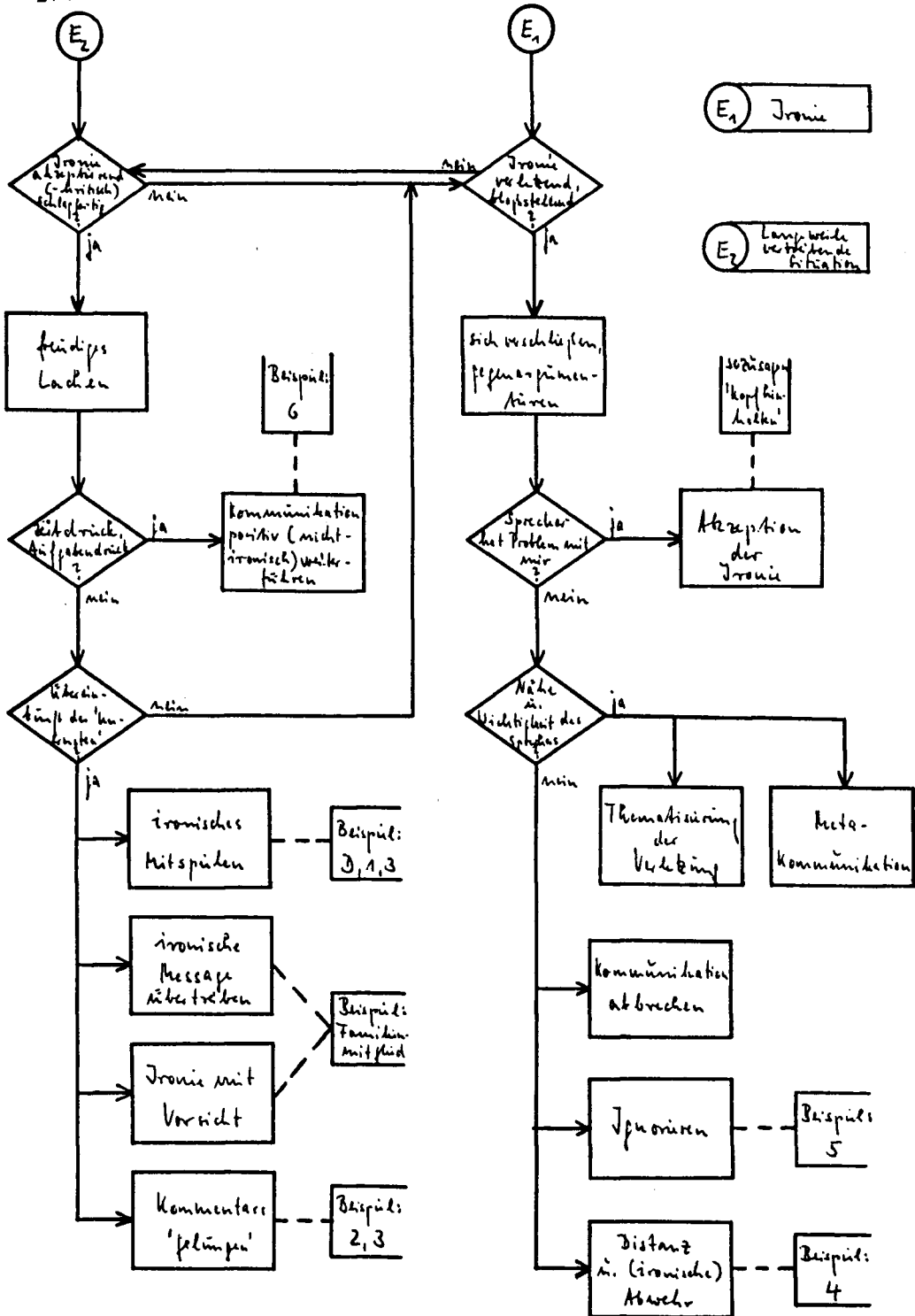


Abb. 6.4.: Flußdiagramm-Konsensvariante zwischen Interviewpartner und Interviewer (zu 'Reaktionsmöglichkeiten auf Ironie': aus Scheele & Groeben 1988, 147)

In den drei vorhergehenden Graphiken sind die Flußdiagramm-Rekonstruktionsvorschläge des Erkenntnis-Subjekts (Abb. 6.2.), des Erkenntnis-Objekts (Abb. 6.3.) und die im Rahmen der Dialog-Konsens-Findung entstandene Flußdiagrammvariante (Abb. 6.4.) zu sehen. Alle drei Graphiken beziehen sich auf die ausführliche Fassung des Interviews. Beim Vergleich der drei Varianten ist deutlich zu erkennen, daß der Konsens sowohl zu Änderungen im Entwurf des Erkenntnis-Subjekts als auch des Erkenntnis-Objekts führt, die Konsensvariante des Flußdiagramms also eine gemeinsame Rekonstruktionsleistung darstellt.

### 6.2.3. Forschungsbeispiel zur Dialog-Konsens-Rekonstruktion Subjektiver Handlungsstrukturen im Rahmen aggressionsbezogener Berufstheorien von Lehrern: die Interview- und Legetechnik ILKHA

#### *Fragestellung:*

Im Forschungsprojekt "Aggression in der Schule", über das auch schon in den Kapiteln 3. und 4. berichtet wurde, geht es um die Frage, wie die "soziale Kompetenz von Lehrern im Umgang mit aggressiven Schülern" (Dann et al. 1983, 202) verbessert werden kann. "Als Ansatzpunkt dafür werden Subjektive Theorien oder Alltagstheorien der Lehrer in den Mittelpunkt gerückt, und zwar Aspekte solcher Alltagstheorien, die sich auf aggressives Schülerverhalten beziehen. Diese Aspekte werden hier *aggressionsbezogene Berufstheorien* ... genannt" (o.c., 202). Dann et al. gehen davon aus, daß das Handeln eines Lehrers im Umgang mit aggressiven Schülern "wesentlich durch seine aggressionsbezogenen Berufstheorien" (l.c.) mitbestimmt wird. Das bedeutet umgekehrt, daß das aggressionsbezogene Unterrichtshandeln verbessert werden kann, wenn es gelingt, die entsprechenden Berufstheorien der Lehrer zu verändern (o.c., 203). Entsprechend will das Forschungsteam aggressionsbezogene Berufstheorien erfassen, rekonstruieren, validieren und schließlich modifizieren innerhalb der rund zehnjährigen Laufzeit des Projekts.

#### *Vorgehensweise:*

Es werden zwei verschiedene Zugänge zu den aggressionsbezogenen Berufstheorien gewählt: einmal die schriftliche Befragung einer Zufallsstichprobe von 400 Hauptschullehrern, zum anderen intensive Untersuchungen im Unterricht selbst (Felduntersuchungen) an 25 Hauptschullehrern. Die psychometrischen Verfahren der schriftlichen Erhebung sollen Aufschluß über die aggressionsbezogenen Wissensstrukturen (Herstellungswissen, Funktionswissen) erbringen. Darüber hinaus sollen Aussagen über diejenigen unterrichtlichen Effekte möglich werden, die durch diese Wissensstrukturen bedingt werden. Bei den intensiven Felduntersuchungen sollen mit Interview, Struktur-Legetechnik, Kurzfragebogen und Unterrichtsbeobachtung Subjektive Erklärungen von Handlungsprozessen gesichert werden; außerdem soll die Güte der Erklärung



durch explanative Validierung überprüft werden. Die Feldstudien laufen in zwei Phasen ab: "In der ersten, der sogenannten 'Berufstheorie-Erfassungsphase' wird, über eine Woche hinweg, schwerpunktmäßig die aggressionsbezogene Berufstheorie der Lehrer erfasst ... Ca. zwei bis vier Wochen darauf, in der sogenannten 'Prognose-Prüfphase', wird derselbe Lehrer erneut aufgesucht, um – wiederum über eine Woche hinweg – durch Befragungen, systematische Unterrichtsbeobachtung und Ermittlung der Wirkungsbedingungen zu prüfen, unter welchen Voraussetzungen Lehrer tatsächlich gemäß ihrer aggressionsbezogenen Berufstheorie handeln" (Dann et al. 1983, 215).

Für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen ist es wichtig, den ganz konkreten Ablauf der Felduntersuchungen zu kennen. Dazu führen Dann et al. aus:

"Zwei Mitarbeiter treffen sich (ein Interviewer, ein Beobachter) mit dem Lehrer zu Beginn der jeweils *ersten Feldwoche (Berufstheorie-Erfassungsphase)* zu einem Einführungsgespräch. Hierbei werden noch einmal ausführlich Sinn und Zweck der Untersuchung erläutert und der technisch-organisatorische Ablauf der Woche festgelegt. Am gleichen oder folgenden Tag beginnen die Unterrichtsbesuche ... Die Unterrichtsbesuche werden mit Hilfe eines Lehrer- und eines Schülmikrophons auf Tonband aufgenommen. Nachmittags erfolgt jeweils ein ausführliches Interview zu den aggressionsträchtigen Situationen des vorangegangenen Vormittags ... Noch am gleichen Tag legt der Interviewer die beschriebene und auf Tonband festgehaltene Interaktion mittels des hierfür entwickelten Rekonstruktionsverfahrens in einem ersten Ansatz nieder" (o.c., 218).

#### *Beispielhafter Abschnitt des Forschungsprozesses:*

Eben dieses Rekonstruktionsverfahren, die ILKHA (= Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen; vgl. Krause 1984; Krause & Dann 1986) erscheint uns beispielhaft für den Versuch, nicht nur Theorien mittlerer Reichweite mit Legetechniken abbilden zu wollen, sondern auch Subjektive Theorien kürzerer Reichweite in Form subjektiver Handlungsstrukturen. Vergleichbare Rekonstruktionsverfahren sind bislang nur spärlich entwickelt worden. Neben der ILKHA ist lediglich noch die Weingartener-Appraisal-Legetechnik WAL bekannt (Wahl et al. 1983; Schlottke & Wahl 1983), bei der Forscher und Lehrer zuerst getrennt voneinander die Handlungsstrukturen des Lehrers für rasches Reagieren legen und sich anschließend im Dialog auf eine gemeinsame Rekonstruktion einigen.

Die ILKHA hat das gleiche Ziel wie die SLT: Es geht darum, "von den im Interview gewonnenen verbalen Einzelaussagen zu einem integrierenden, die (implizite) Argumentationsstruktur widerspiegelnden Abbild zu gelangen" (Krause & Dann 1986, 9). Bei der Entwicklung der Grundstruktur der ILKHA gingen die Autoren vom zeitlichen Ablauf des Lehrerhandelns aus: "Die Sequenz beginnt also jeweils mit der Anfangssituation in Form eines aggressiven Schülerverhaltens und endet dort, wo der Lehrer diese aggressionsbezogene Sequenz

als abgeschlossen ansieht und mit dem Unterricht fortfährt. Dazwischen liegt eine mehr oder weniger lange Kette von Lehrerhandlungen und diesen Handlungen vorangehenden Situationsbedingungen, wobei die Ergebnisse einer Lehrerhandlung wiederum als Antezedentien einer darauf folgenden Lehrerhandlung anzusehen sind“ (o.c., 9). Damit ist das formale Muster der Strukturbilder beschrieben. Die inhaltlichen Kategorien bemessen sich an der hypothetischen Struktur des Handlungswissens und umfassen Situationsbedingungen, Handlungsziele, Handlungen, Handlungsergebnisse sowie die entsprechenden Entscheidungsbedingungen, die zur Bevorzugung einer bestimmten Handlungsmöglichkeit führen. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien werden, vergleichbar zur SLT (vgl. Scheele & Groeben 1984, 23-30), durch genau definierte Relationen untereinander verbunden. Daraus ergibt sich die folgende Darstellungsform (vgl. Abb. 6.5., nächste Seite).

Die ILKHA-Struktur wird im Anschluß an das Interview vom Erkenntnis-Subjekt erstellt. Der Zeitaufwand hierfür liegt zwischen einer und drei Stunden. Da in der ersten Feldwoche die Forscher täglich im Unterricht anwesend sind, wäre es eine zu große Anforderung, die Lehrer um eine eigene Rekonstruktion zu bitten, die dann mit jener des Forschers verglichen werden könnte, wie das bei Groeben & Scheele (1986) und bei Wahl et al. (1983) der Fall ist. Folglich wird besonderer Wert darauf gelegt, das Erkenntnis-Objekt wenigstens bei der Konsensbildung über die gelegte Struktur so aktiv wie möglich zu beteiligen. Der Leitfaden zum Dialog-Konsens (Krause & Dann 1986, Anhang 9) führt deshalb das Erkenntnis-Objekt in die ILKHA ein, um von ihm Ergänzungen und Korrekturen erfahren zu können. Je nachdem, ob die Handlungsstruktur erstmalig gelegt wird (Anfangsstruktur) oder ob nur neu im Unterricht aufgetretene Varianten in die vorhandene Struktur eingearbeitet werden müssen, dauert die Konsensphase zwischen 90 Minuten für Erstentwürfe und etwa 30 Minuten (und kürzer) für Überarbeitungen.

*Originalauszug (aus Krause & Dann 1986, 12f.):*

Die mit der ILKHA rekonstruierten Subjektiven Handlungsstrukturen können unterschiedlich komplex sein. Wir haben deswegen zunächst ein recht einfaches inhaltliches Beispiel ausgewählt (vgl. Abb. 6.6.), in dem die Entscheidungsabläufe weitgehend linear zu sein scheinen. Dem stellen wir dann ein komplexeres Beispiel gegenüber (Abb. 6.7.), das verzweigtere Entscheidungsabläufe widerspiegeln soll. Ähnlich wie die Weingartener-Appraisal-Legetechnik WAL eignet sich auch die ILKHA zur Vorhersage künftigen Lehrerverhaltens. Die explanative Validierung der rekonstruierten Handlungsstrukturen an 19 Lehrern durch den Vergleich des vorhergesagten mit dem tatsächlichen Lehrerverhalten in etwas weniger als 100 Fällen ergab weit überzufällige Vorhersagen. In 43% der Fälle wurde das Lehrerverhalten ganz präzise vorhergesagt (Dann & Krause 1987).



Abb. 6.6.: Beispiel einer kognitiven Handlungsstruktur mit geradliniger Eskalation der Lehrmaßnahmen in den punitiven Bereich (aus Krause & Dann 1986, 12)

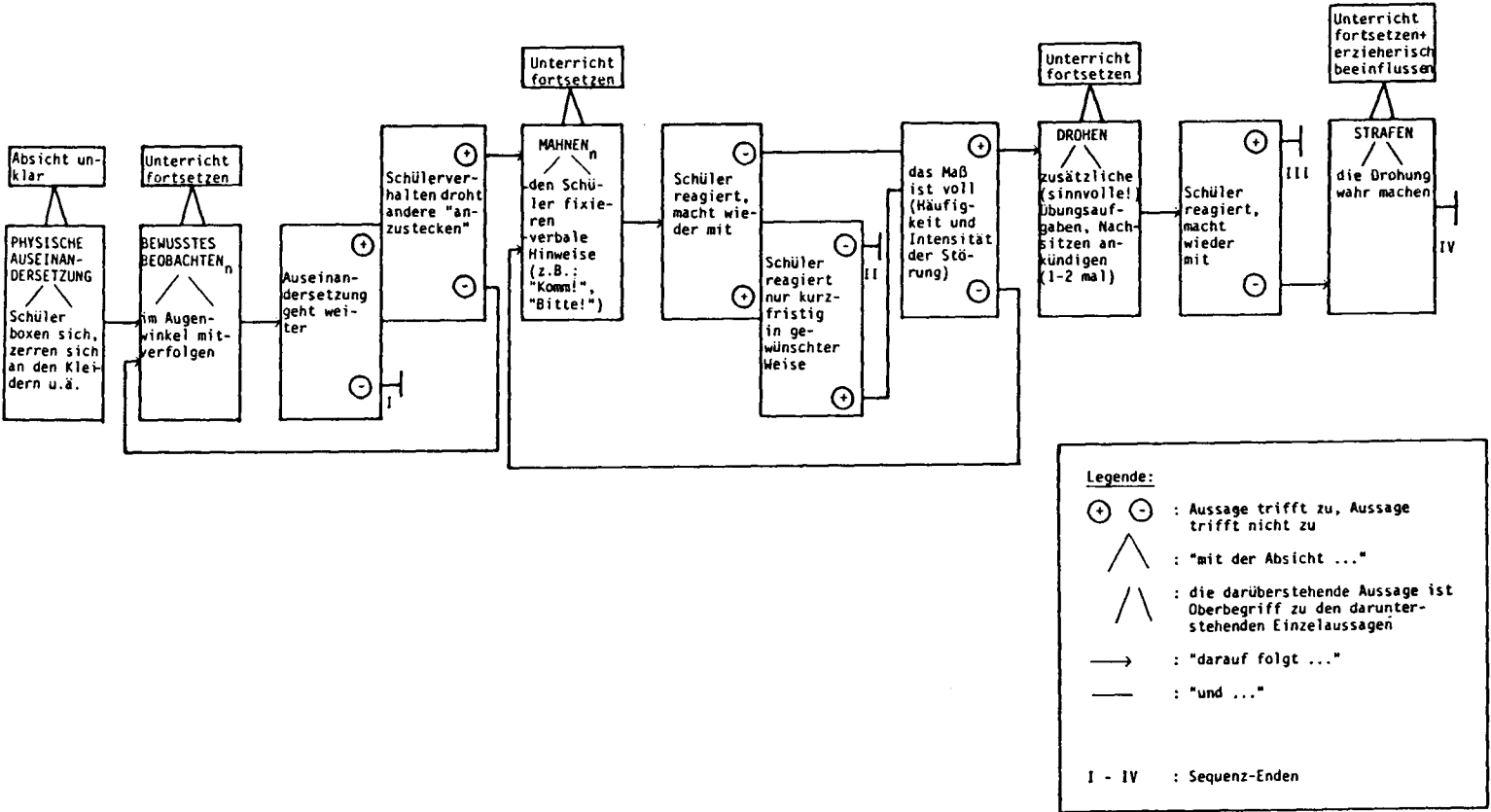
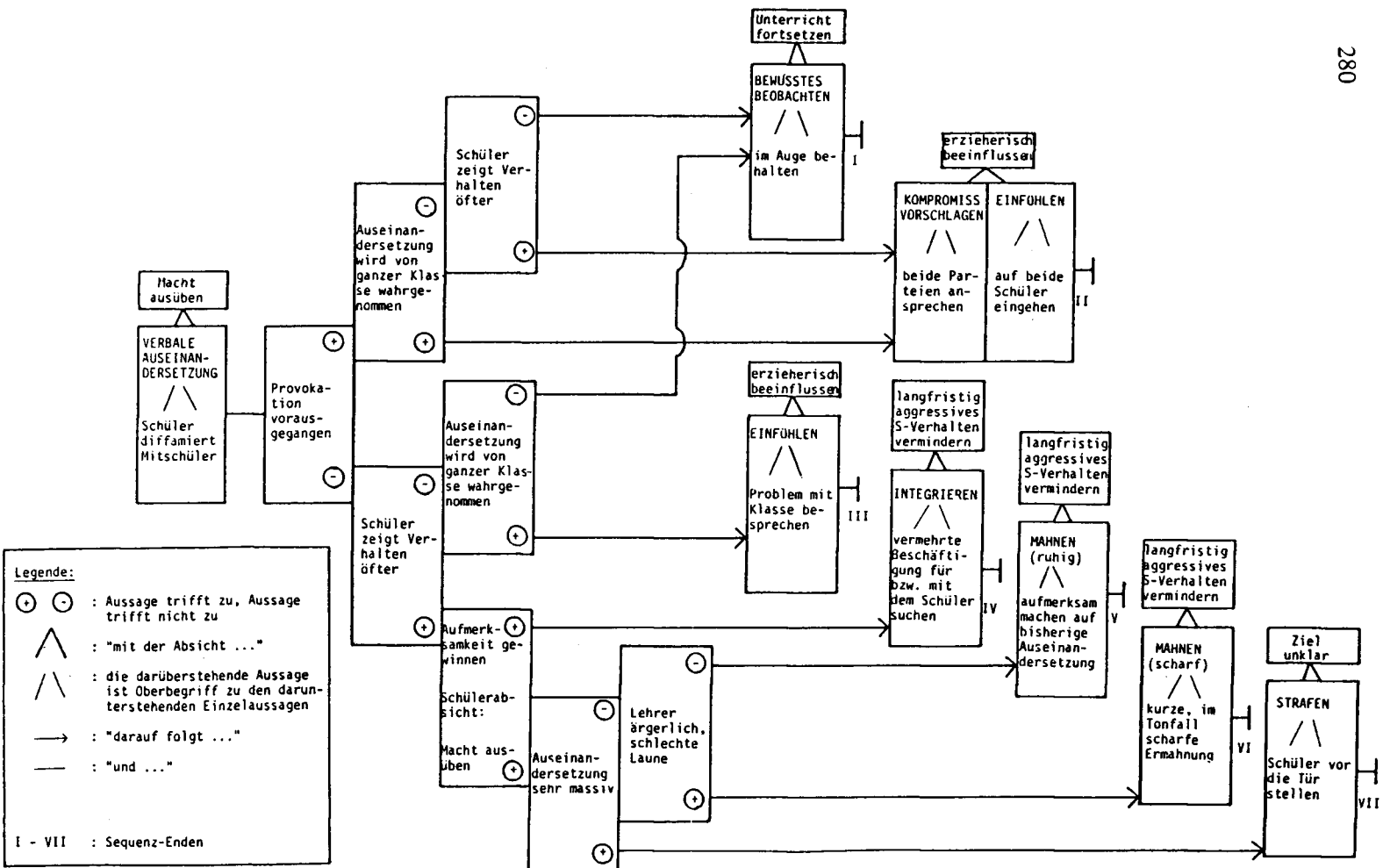


Abb. 6.7.: Beispiel einer kognitiven Handlungsstruktur mit teils einführenden, teils punitiven Lehrmaßnahmen (aus Krause & Dann 1986, 13)



#### 6.2.4. Forschungsbeispiel zur kommunikativen Validierung von Transferprozessen in der Lehrerfortbildung: die Forscher-Lehrer-Interaktion

##### *Fragestellung:*

Als Ausbilder und Trainer von Lehrern fragt sich Mutzeck (1987), warum die "guten Vorsätze" von Lehrern so selten in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Deswegen stellt er sich die Aufgabe, den Prozeß der Umsetzung einer (in einer Fortbildung entstandenen) Handlungsabsicht zu verfolgen bis hin zu ihrer Umsetzung im Unterricht bzw. zum vorherigen Fallenlassen dieses Vorsatzes. Die Ursache für das Durchhalten bzw. Aufgeben von Handlungsabsichten sieht er unter anderem in den Subjektiven Theorien der Lehrer über ihr eigenes Handeln und über Faktoren, die auf dieses einwirken. Er setzt sich deshalb das Ziel, den Transferprozeß aus der Innensicht-Perspektive der Lehrer zu rekonstruieren, um die entscheidenden Bedingungen für das gelungene/mißlungene Verwirklichen von Handlungsabsichten zu erfassen.

##### *Vorgehensweise:*

An der Untersuchung nahmen 21 Lehrer verschiedener Schularten teil. Sie hatten alle einen vom Autor geleiteten Trainingskurs zum Thema "Erziehung und erziehungsschwierige Situationen im Unterricht" (vgl. Mutzeck 1983; 1984) absolviert. Am Ende des mehrtägigen Trainings formulierte jeder Teilnehmer eine individuelle, subjektiv bedeutsame Handlungsabsicht, zum Beispiel mit einem schwierigen Schüler künftig gelassener umzugehen. Vier Wochen nach dem Trainingskurs führte der Autor mit allen 21 Lehrern ein "dialog-konsensuales Rekonstruktionsinterview" von durchschnittlich eineinviertelstündiger Dauer durch. Die Tonaufzeichnungen wurden transkribiert, was etwa 20 Seiten Text je Erkenntnis-Objekt ergab. Ein Abschnitt daraus sieht wie folgt aus:

##### *Originalauszug (aus Mutzeck 1987):*

- (1) Auszug aus der un gelenkten Introspektion, also dem narrativen Teil des Interviews (Mutzeck 1987, 195f.):

GP: ... Und ich war also nach dem Training mit dieser Handlungsabsicht eigentlich ganz euphorisch reingegangen, ich hab gedacht, also nun, nun geht's los, nun hast du was in der Hand. Was ich besonders gut fand, war dieses Hilfsmittel, daß eben wir beauftragt wurden, uns ein mögliches Hilfsmittel zu überlegen, das war für mich sehr gut, weil mir dabei denn eingefallen war, daß ich den älteren Bruder dieses Jungen schon vor zwei Jahren in der Klasse hatte, der mir zu Anfang auch sehr viel Schwierigkeiten machte und dann nachher aber ein ganz dufter Junge geworden ist, ein ganz netter, unheimlich lieber Schüler. Von dem habe ich mir also ein Photo auf den Tisch gelegt, da hatte ich so, als mir das eingefallen war, da hatte ich so das Gefühl, also nun kann ja eigentlich nichts mehr passieren. Wenn du jetzt

daran immer denkst, dann wirst dem nur noch nett begegnen. So, und damit ging ich denn also rein, und es war dann gleich am ersten Tag, glaub ich, so, daß also alles zusammenbrach. Nichts klappte, daß ich mich wahn-sinnig über ihn aufgeregt hab und mich auch soweit nicht wieder in den Griff kriegte, wie ich es eigentlich gerne wollte. Nun gut, und dann fand ich eine ganz tolle Hilfe eben, diese drei Minuten jeden Tag, zu denen ich mich eigentlich sehr zwingen mußte, ich hab das dann eben trotzdem versucht.

GL: Das Aufschreiben meinen Sie?

GP: Das Aufschreiben. So daß ich ... ich hab das gestern dann noch mal durchgelesen von den letzten Tagen. Das ist so ein ständiges Auf und Ab, und das ist auch so in meinen Gefühlen eigentlich so da, daß ich immer, immer wenn ich dann auch zum Beispiel was aufgeschrieben hab, dann immer denke: Ja, also morgen, morgen läuft das besser. Und dann sind dann auch durchaus Tage und Augenblicke da drin, wo ich sehe, also glücklich, das hat gut geklappt jetzt. Aber es kommt immer mal wieder, so nach zwei Tagen, kommt wieder eine Situation, wo das dann überhaupt nicht so abläuft, wie ich gerne möchte. Was ich als ganz toll empfunden hab an dieser ganzen Geschichte, daß man sich überhaupt diese Gedanken jetzt macht, denn die hab ich mir vorher über die Schüler nicht gemacht. Ich hab mir zwar auch Gedanken drüber gemacht, was ist mit ihm los und warum reagiert der so, aber es ist mehr das, was ist mit *dem* los, warum reagiert *der* so komisch, und nicht so dieses Andersherum, warum reagier *ich* so komisch auf den Jungen. Und das ist so für mich das Wichtigste, was dabei herausgekommen ist, daß ich das jetzt mehr von mir aus sehe und auch versuche zu ändern ...

Ich hab mir das also sehr genau aufgeschrieben, wann ich wie auf ihn reagieren will, weil es nur dadurch überhaupt möglich ist, mich auch an irgendetwas zu erinnern jetzt, nicht? Es ist zwar so, daß ich jedesmal, wenn ich ihn sehe, und auch jedesmal, wenn ich reagieren muß, irgendwie mit so einer kleinen, kleinen Hemmung reagiere, so daß ich nicht mehr so spontan reagiere, wie ich das früher gemacht hab, aber ich hab mir eben so für ganz bestimmte Situationen auch eine ganz exakte Handlungsweise vorgenommen, und ich glaube, daß man das am ehesten durchhalten kann. Wenn ich mir jetzt also mittags überlege, ist diese Situation gewesen, daß er wieder mit seinen Stiften auf dem Tisch rumgewühlt hat, und wie hast du reagiert, dann kann ich mich eher vergleichen, als wenn's eben irgendeine andere Situation ist.

(2) Auszug aus der gelenkten Introspektion, also dem durch gezielte Fragen strukturierten Teil des Interviews (Mutzeck 1987, 196):

GL: Wann war das das erste Mal so, daß Sie wieder an Ihre Handlungsabsicht dachten?

GP: Beim Nachhausefahren im Grunde. Das ergab sich schon dadurch, daß ich ja mit der S. zusammen, also mit der Kollegin, gefahren bin, die auch meine Klasse kennt, daß wir also gegenseitig erst mal berichtet haben, was herausgekommen ist für uns und welche Perspektiven sich dann noch so ergeben.

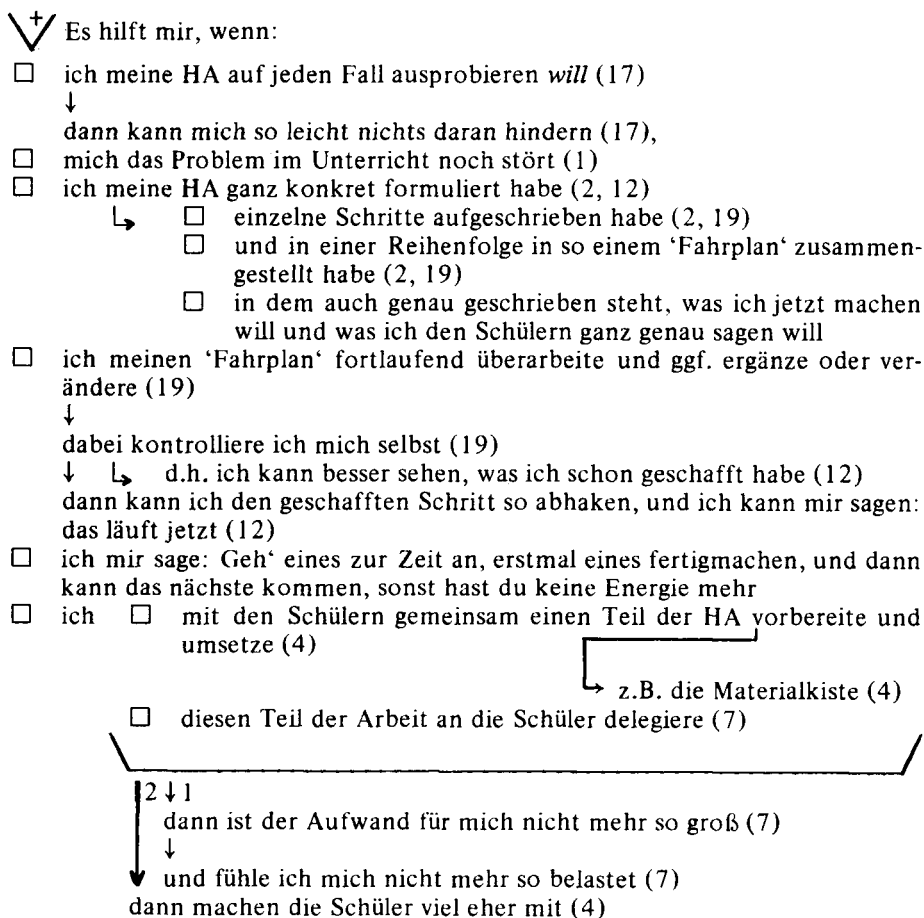
GL: Was hat Sie denn bewogen, Ihre Handlungsabsicht umzusetzen und nicht aufzuschieben oder aufzugeben?

GP: Ja, die Tatsache, daß mir das wichtig war, da was zu erreichen.

Die Transkripte wurden contentanalytisch ausgewertet und in Subjektive Hypothesen überführt, also in eine Wenn-dann-Form gebracht. War im Transkript etwa zu lesen: "Und daß das so positive Erfahrungen jetzt erst mal gegeben hat, macht mir Mut, den nächsten Schritt zu wagen", so lautete diese Aussage als Subjektive Hypothese:



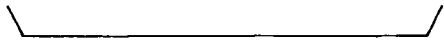
"*Wenn* ich mit meiner Handlungsabsicht positive Erfahrungen mache, *dann* macht mir das Mut, den nächsten Schritt zu wagen" (Beispiele aus Mutzeck 1987, 175).

Je Interview wurden durchschnittlich 50 Subjektive Hypothesen durch die Auswertung identifiziert und danach dem Erkenntnis-Objekt in einem durchschnittlich zweistündigen Dialog zur kommunikativen Validierung vorgelegt (erster Dialog-Konsens). Im nächsten Auswertungsschritt verknüpften die Forscher die Subjektiven Hypothesen miteinander, wobei sie sich eines selbst entwickelten Regelsystems bedienten. Beispiel für mit dem Regelsystem RSVS (= Regelsystem zur Strukturierung und Verknüpfung von Subjektiven Hypothesen) miteinander verknüpfte Hypothesen (o.c., 216):





Die Symbole bedeuten dabei (ebd., 210):

1.           ↓ oder –  
steht für: Folgeereignis oder -zustand;  
zu lesen: "dann ...", "(darauf) folgt ..."
2.           └  
steht für: Erläuterung oder Differenzierung eines Wortes  
oder einer Wortgruppe  
zu lesen: "das heißt ...", "das bedeutet ..."
3.           ↑ oder ←  
steht für: eine zeitlich und inhaltlich vorausgegangene bzw.  
vorausgesetzte Bedingung (Zustand oder Ereignis);  
zu lesen: "vorausgesetzt ..."
4.             
steht für: erleichternde, als hilfreich, fördernd erlebte  
Bedingungen (Zustände, Ereignisse);  
zu lesen: "erleichternd ist, wenn ..."
5.             
steht für: erschwerende, als hemmend oder gar verhindernd  
erlebte Bedingungen (Zustände, Ereignisse);  
zu lesen: "erschwerend ist, wenn ..."
6.             
steht für: alle obengenannten Aussagen;  
zu lesen: "aus dem Vorhergenannten ..."

Nachdem für jeden Lehrer solche Strukturbilder erstellt worden waren, wurde erneut eine Phase kommunikativer Validierung angesetzt. Für die Erzielung eines Konsenses waren durchschnittlich eineinhalb Stunden nötig (zweiter Dialog-Konsens). Im Anschluß an diesen idiographischen Abschnitt der Untersuchung wurden die insgesamt etwa 1100 Hypothesen erneut inhaltsanalytisch ausgewertet mit einem hierfür entwickelten Kategoriensystem. Ziel war, überindividuelle Anhaltspunkte für Gelingen und Mißlingen des Transferprozesses zu finden. Dieser nomothetische (Heuristik-)Abschnitt schloß die Untersuchung ab; eine explanative Validierung erfolgte nicht.

#### *Beispielhafter Abschnitt des Forschungsprozesses:*

Beispielhaft in der Untersuchung von Mutzeck ist das intensive Bemühen, bei der kommunikativen Validierung die Anforderungen an die Qualität der Forscher-Lehrer-Interaktion möglichst gut zu erfüllen. Dies geschieht in fünf Schritten:

##### *(1) Vorabinformation*

Mit der Bestätigung des Gesprächstermins wird dem Lehrer ein Informationsblatt zugesandt, in dem "alle notwendigen Informationen, die ihm eine vertrauensvolle Mitarbeit ermöglichen und eine aktive Beteiligung erleichtern und fördern" (Mutzeck 1987, 179) enthalten sind. Ohne Zeitdruck kann er sich um die Ziele der Untersuchung, die Funktion des anberaumten Gesprächs und die eigene Rolle dabei informieren.

## (2) Metakommunikativer Einstieg

Zu Beginn des Gesprächs geht der Gesprächsleiter auf die Vorabinformation ein, teilt Ziele und Absichten des Gesprächs mit und umreißt die Aufgaben des Gesprächsteilnehmers.

## (3) Einarbeiten

Um einen symmetrischen Dialog zu ermöglichen, erhält das Erkenntnis-Objekt ausreichend Gelegenheit, sich in das Forschungsmaterial einzuarbeiten. Dazu gehört, daß es die mitgebrachten Transkripte bzw. herauspräparierten Subjektiven Hypothesen in Ruhe durchliest, sich das Konsensverfahren bzw. das Regelsystem genau erläutern läßt. Auf diese Weise soll das Erkenntnis-Objekt den Informationsvorsprung des Erkenntnis-Subjekts so weit wie möglich aufholen.

## (4) Auseinandersetzen

Erst jetzt beginnt die kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsmaterial dergestalt, daß das Erkenntnis-Objekt Aussage für Aussage mit dem Erkenntnis-Subjekt durchgeht und jedesmal ein Konsens über die Rekonstruktionsadäquanz herbeigeführt wird. Für jede Aussage wird dabei in einer Karte angekreuzt, ob das Erkenntnis-Objekt der Aussage zustimmt, sie korrigiert oder sie abgelehnt hat.

## (5) Metakommunikativer Rückblick

Das Erkenntnis-Subjekt thematisiert am Ende des Gesprächs den Gesprächsverlauf und die Gesprächsergebnisse, um auf diese Weise herauszufinden, inwieweit die Forscher-Lehrer-Interaktion konflikthaft bzw. problemlos verlaufen ist. Damit wird die Verbindung zu den Gesprächsschritten (1) und (2) geknüpft, das gesamte Gespräch also metakommunikativ eingebettet.

Die nachfolgende Graphik zeigt, in welchem Ausmaß das Erkenntnis-Objekt den Rekonstruktionsvorschlägen des Erkenntnis-Subjekts zustimmen konnte oder diese Vorschläge korrigierte bzw. ablehnte (vgl. Abb. 6.8.).

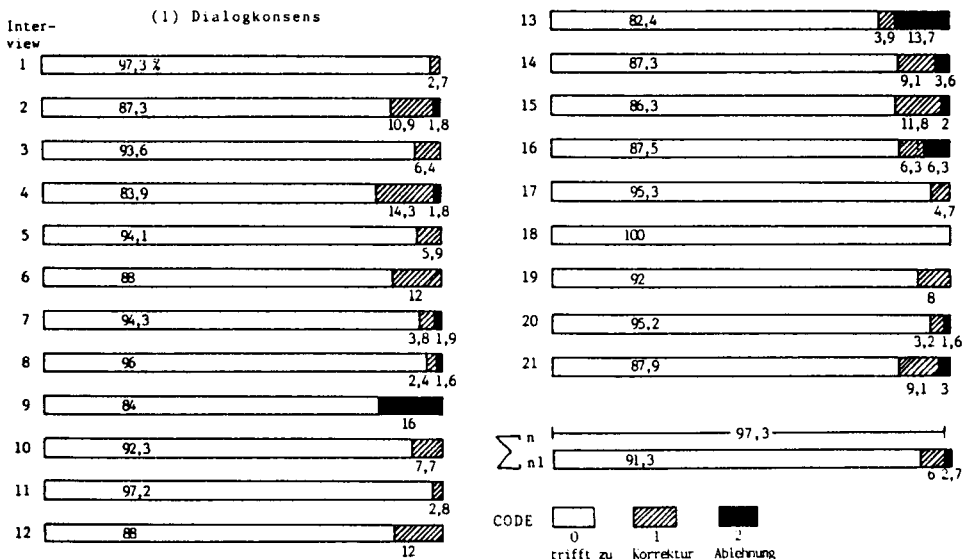


Abb. 6.8.: Zustimmung, Korrektur und Ablehnung der Rekonstruktionsvorschläge des Forschers durch die Lehrer (in Prozent: nach Mutzeck 1987: 207)

Das hohe Ausmaß an Zustimmungen führt Mutzeck nicht auf Effekte sozialer Erwünschtheit zurück: "Die Vermutung, daß man hier von einer erhöhten Aquieszenz, dem spontanen unreflektierten Zustimmung sprechen könnte, läßt sich aufgrund der Beobachtung während der Auswertungs-Konsens-Phase (Dialog-Konsens II) nicht bestätigen." (o.c., 236).

#### 6.2.5. Forschungsbeispiel zur explanativen Validierung: Validierung durch Prognosen

##### *Fragestellung:*

Im Forschungsprojekt "Naive Verhaltenstheorien von Lehrern" (Wahl et al. 1983) geht es um die Frage, welche Bedeutung Subjektive Theorien für das Handeln von Lehrern in dynamischen Unterrichtssituationen haben (vgl. auch Kap. 3. und 4.). Diese Subjektiven Theorien "kürzerer Reichweite" sollen rekonstruiert, kommunikativ und schließlich auch explanativ validiert werden. Damit soll unter anderem die Hypothese gestützt werden, Subjektive Theorien seien ein zentraler Faktor bei der Erklärung menschlichen Handelns und nicht nur ein irrelevantes Epiphänomen, wie manche Kritiker des FST behaupten.

##### *Vorgehensweise:*

20 Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten wurden in den ersten beiden Projektjahren im Unterricht aufgesucht und zu auffälligen Unterrichtssituationen (z.B. unerwartete Störungen, überraschend gute oder schlechte Leistungen) mit dem "Strukturierten Dialog" interviewt. Parallel dazu erfolgten Erhebungen zu Filmszenen, auf denen andere Lehrer mit anderen Klassen zu sehen waren. Mit der Weingartener Appraisal-Legetechnik (WAL) wurden die verbalen Daten zu Handlungsstrukturen aggregiert und kommunikativ validiert. Um diese Rekonstruktionen explanativ validieren zu können, wurden 12 Lehrerinnen und Lehrer erneut im Unterricht aufgesucht und die Lehrer-Schüler-Interaktionen auf Videoband aufgezeichnet. Mit den rekonstruierten Subjektiven Theorien wurden Vorhersagen für das Lehrerhandeln gemacht; das Eintreten/Nichteintreten dieser Vorhersagen wurde überprüft (vgl. Kap. 4.2.).

##### *Beispielhafter Abschnitt des Forschungsprozesses:*

Beispielhaft an dieser Untersuchung ist die forschungspraktische Realisierung der explanativen Validierung. Weil es jedoch sehr schwierig ist, die gesamte Anlage des Prognose-Experiments (mit seinen drei Prognoseverfahren, bezogen auf fünf verschiedene Arten von Rekonstruktionen) zu schildern, soll hier nur ein Ausschnitt beschrieben werden, nämlich das Prognoseverfahren Nr. 2 (vgl. Wahl et al. 1983, 127-130), bezogen auf die Rekonstruktionsvariante Nr. 1 (o.c., 97). Beim Prognoseverfahren Nr. 2 sagen "Doppelgänger" des Lehrers dessen Handeln voraus (vgl. im einzelnen dazu unten) und verwenden dazu (1) eine

Videoaufzeichnung, (2) Gedanken des Lehrers zur Situationsauffassung und (3) die Subjektive Theorie des Lehrers über sein eigenes Handeln. Bei der Rekonstruktionsvariante Nr. 1 wurde die Subjektive Theorie des Lehrers durch Erhebungen zu realen Unterrichtssituationen rekonstruiert (bei Variante 2 zu Filmszenen etc.).

Nachfolgend soll der genannte Ausschnitt, der paradigmatisch für das gesamte Prognose-Experiment ist, detaillierter beschrieben werden. Bei Prognoseverfahren Nr. 2 ist zunächst bekannt:

(1) die dynamische Unterrichtssituation, die auf Videoband aufgezeichnet wurde. Allerdings hat die Videokamera nur die Schüler erfaßt; der Lehrer ist nicht zu sehen. Man sieht das Geschehen also aus der gleichen Perspektive wie der Lehrer.

(2) Bekannt ist auch der Bericht des Lehrers zu seinen Gedanken und Gefühlen beim Wahrnehmen des Schülerverhaltens. Dieser liegt als Text vor, der als Ergebnis eines "Strukturierten Dialogs" zu eben dieser Unterrichtssituation entstand. Der kommunikativ validierte Text enthält also wichtige Hinweise auf die Situationsinterpretation des Lehrers.

(3) Man muß nun noch zusätzlich wissen, ob der Lehrer meint, in vergleichbaren Situationen eher zu Strafen oder eher zum Nachgeben zu neigen, ob er eher glaubt, insgesamt hilflos oder eher insgesamt durchsetzungsstark zu sein. Diese (fehlenden) Informationen sind im vorliegenden Forschungsprojekt nicht mit psychometrischen Verfahren erlangt worden (wie zum Beispiel Einstellungs- oder Persönlichkeitstests), sondern durch *Strukturierung* der in den Interviews verbalisierten Gedanken und Gefühle. Die Auskünfte des Lehrers werden dabei so gruppiert, daß erkennbar wird, wie dieser bestimmte Lehrer auffällige Situationen interpretiert, wann er zum Eingreifen neigt, welche Ziele er verfolgt und welche Maßnahmen ihm hierfür geeignet erscheinen. (Forschungspraktisch wird diese Strukturierung durch eine Verbindung von Contentanalyse und WAL erreicht.) Das Ergebnis dieses Auswertungsprozesses kann als Rekonstruktion der Subjektiven Theorie dieses Lehrers über das eigene Handeln in auffälligen Unterrichtssituationen aufgefaßt werden.

Damit kennen wir (1) die Situation, (2) die zugehörige Situationsinterpretation des Lehrers und (3) die Subjektive Theorie des Lehrers über sein eigenes Handeln in solchen Situationen. Jetzt müßte es mit einer gewissen Treffsicherheit gelingen zu prognostizieren, wie der Lehrer tatsächlich reagiert hat, sofern die Subjektive Theorie des Lehrers realitätsadäquat ist. Ist sie es nicht, so kommen wir zu einer falschen Vorhersage.

Um mögliche Fehlerquellen auszuschließen, machten die Forscher selbst *keine* Prognosen. Sie kannten die Lehrer ja schon mehrere Jahre und hatten sich eigene Theorien über deren Handeln gebildet. Vermutlich hätten sie deshalb eher die eigenen unausgesprochenen Subjektiven Theorien (über die Lehrer) zur Vorhersage des Lehrerhandelns benutzt als die explizit vorliegende Subjektive Theorie des Lehrers. Deswegen wurden zwölf Studenten, die

noch in keiner Weise mit den zwölf Lehrern in Kontakt gekommen waren, in die Rekonstruktion eingearbeitet. Durch das Vertrautwerden mit den Gedanken und Gefühlen wurden sie sozusagen zu "Doppelgängern" dieser Lehrer. Diese "Doppelgänger" hatten die Aufgabe vorherzusagen, wie sich der Lehrer in dieser bestimmten Situation vermutlich verhalten würde. Dabei hatten sie wie folgt vorzugehen:

### (1) Unterrichtssituation

Zuerst betrachtet der 'Doppelgänger' die Videoaufnahme der Unterrichtssituation aus der Perspektive des Lehrers, um sich ein 'Bild' vom Verhalten der Schüler zu machen.

*Beispiel aus Wahl et al. (1983, 227):*

"'Doppelgänger' Nr. 7 sieht bei Lehrer H13 die dritte Videoepisode. Diese dauert 50 Sekunden. Zu sehen sind einige Schüler, die durcheinanderrufen. Der Lehrer gibt einem Schüler einen Strafstrich. Der Schüler steht auf und fordert den Lehrer auf, noch mehr Strafstriche an die Tafel zu malen."

### (2) Situationsauffassung

Wie hat der Lehrer dieses Geschehen aufgefaßt? Hält er den Schüler für humorvoll, für ironisch, für frech oder für bedrohlich? Um diese Frage entscheiden zu können, inspiziert der "Doppelgänger" die Situationsauffassung des Lehrers, die als Text vorliegt.

*Beispiel (o.c., 128f.):*

"Die vorgelegte Situationsauffassung sieht so aus:

1. Lehrer malt für Schüler Bestrafungsstrich an die Tafel.
2. Bei drei Strichen werden die Eltern benachrichtigt.
3. Schüler weiß das und fordert Lehrer auf, noch mehr Striche zu malen.
4. Lehrer fühlt sich provoziert.
5. Lehrer regt sich stark auf.
6. Schüler will auf sich aufmerksam machen.
7. Schüler wirft vereinbartes System über den Haufen.
8. Schüler hätte sich bestätigt gefühlt.
9. Ganze Klasse hätte mitmachen können.
10. Lehrer hätte 'blöd' dagestanden."

### (3) Subjektive Theorie des Lehres über sein eigenes Handeln.

Der "Doppelgänger" kann nun aus der Subjektiven Theorie des Lehrers über dessen eigenes Handeln ablesen, welche Handlungsmöglichkeiten dem Lehrer zur Beantwortung einer solchen Situation geeignet erscheinen. Die in der Rekonstruktion vorfindbaren Situationen sind dabei nach Situationsklassen geordnet, die es ermöglichen, neue Situationen einzuordnen. Die Handlungsmöglichkeiten sind nach Handlungsklassen geordnet. Situations- und Handlungsklassen sind miteinander verbunden, so daß erkennbar ist, auf welche Klasse von Situationen der Lehrer mit welcher Klasse von Handlungen reagiert.

Die Aufgabe des "Doppelgängers" ist es, das oben beschriebene Verhalten des Schülers einer Situationsklasse zuzuordnen. Dann kann er ablesen, mit welcher Klasse von Handlungen der Lehrer (vermutlich) reagieren wird.

Die Zuordnung des oben beschriebenen Schülerverhaltens zu einer Situationsklasse geschieht durch einen Vergleich der Situationsauffassung, die als Text vorliegt, mit der Beschreibung der Situationsklassen der Subjektiven Theorie. Dabei wird für jeden Satz der Situationsauffassung eine Entsprechung in der rekonstruierten Subjektiven Theorie des Lehrers über dessen eigenes Handeln gesucht. In unserem Beispiel umfaßt die Situationsauffassung zehn Aussagen. Entsprechungen werden aber nicht zu allen zehn Aussagen gefunden, sondern nur zu einem Teil, zum Beispiel zum Gefühl, provoziert zu sein (Satz Nr. 4), zur emotionalen Erregung (Satz Nr. 5), zur Hypothese, die Situation könne sich ausweiten (Satz Nr. 10). Das Gefühl, provoziert zu werden, die damit verbundene emotionale Erregung und die Befürchtung, die Situation könne sich ausweiten, sind zentrale Merkmale der Situationsklasse 7. Diese trägt die Bezeichnung "PROVOKATION", ein Oberbegriff, den Forscher und Lehrer im Konsens für derartige Situationen bei der Rekonstruktionsarbeit festgelegt hatten.

In der Rekonstruktion der Subjektiven Theorie des Lehrers ist die Situationsklasse "PROVOKATION" mit den Handlungsklassen "BLAMIEREN DURCH LEISTUNGS AUFFORDERUNG" und "WUT AUSDRÜCKEN" verbunden. Durch weiteren Vergleich des zur Situationsauffassung vorliegenden Textes mit den in der Rekonstruktion beschriebenen Merkmalen der Situations- und Handlungsklassen kann der "DOPPELGÄNGER" die Prognose noch wie folgt präzisieren:

"Lehrer H13 wird zum Zeitpunkt t2 in der Episode 3 eine Handlung der Handlungsklasse "WUT AUSDRÜCKEN" zeigen."

#### (4) Prüfung der Prognose des "Doppelgängers"

Was der Lehrer tatsächlich zum Zeitpunkt t2 gesagt oder getan hat, liegt als Videoaufzeichnung vor. Diese Videoaufzeichnung ist dem "Doppelgänger" natürlich nicht bekannt. Die Videoaufzeichnung des Lehrerverhaltens wurde mit einer zweiten Kamera gemacht, die während der gesamten Unterrichtsstunde immer nur auf den Lehrer gerichtet war. (Zur Erinnerung: die erste Kamera war immer nur auf die Schüler gerichtet.)

Bei der Prüfung der Prognose des "Doppelgängers" geht es um die Frage, ob jenes Lehrerhandeln, das auf dem Videoband zu sehen ist, der Handlungsklasse "WUT AUSDRÜCKEN" zugeordnet werden kann. Die Merkmale dieser Handlungsklasse sind dabei in der Rekonstruktion beschrieben. Um Urteilsfehler möglichst gering zu halten, wurde die Prüfung der Prognose *nicht* vom "Doppelgänger" vorgenommen, sondern völlig getrennt vom Prognosevorgang geleistet. Zwei Personen nahmen die Zuordnung vor: der Lehrer selbst und derjenige Forscher, der mit dem Lehrer zusammen die Subjektive Theorie rekonstruiert hatte. Beiden war *nicht* bekannt, welche Handlungsklasse der "Doppel-

gänger“ vorhergesagt hatte. Darüber hinaus wurden in einem ersten Arbeitsschritt die Zuordnungen zu einer Handlungsklasse getrennt voneinander vollzogen, so daß die Urteile von Lehrer und Forscher unabhängig voneinander waren (dieses Vorgehen ist in Kap. 4.2. detailliert beschrieben). In unserem Beispiel ergab sich, daß beide das Lehrerhandeln der Handlungsklasse “WUT AUSDRÜCKEN“ zuordneten. Folglich hatte sich die Prognose des “Doppelgängers“ als richtig erwiesen.

### *Beispiel*

Auf dem Videoband ist zu sehen und zu hören:

Lehrer H13 geht von der Tafel zum Pult, setzt sich und sagt “Suleyman, jetzt schreibe ich Deinem Vater einen Brief.“

Lehrer und Forscher ordnen diese Handlung der Handlungsklasse “WUT AUSDRÜCKEN“ zu. Die Prognose gilt damit als zutreffend.

Nimmt man alle Prognosen der zwölf “Doppelgänger“ bei diesem Prognoseverfahren zusammen, so ergaben sich 42,55% richtige Prognosen bei Unterrichtssituationen, in denen eine Störung des Unterrichts thematisch war. Diese Zahl stimmt recht gut mit den Prognoseergebnissen von Dann & Krause (1987) überein, die auf 43% richtige Prognosen kamen, wenn sie vergleichbar streng Prognose und Lehrerhandeln auf Ähnlichkeit überprüften. Die Prognosen im Bereich von Unterrichtssituationen, in denen der Lehrer auf auffällig gute bzw. auffällig schlechte Schulleistungen reagierte, lagen mit 45,45% sogar noch etwas höher.

### *Fazit:*

Wie läßt sich der Stand der Erforschung Subjektiver Theorien insgesamt werten?

Zunächst ist positiv zu vermerken, daß sich die Voraussetzungen für die Erforschung Subjektiver Theorien deutlich verbessert haben. Zum einen wurden die wissenschaftstheoretischen Begründungen des FST zunehmend expliziert, angefangen von Groeben & Scheele 1977 bis hin zu Groeben 1986. Zum anderen wurden die anthropologischen Zielvorstellungen so deutlich herausgearbeitet, wie wir es von keinem anderen Forschungsprogramm kennen.

Erst in den Anfängen steckt dagegen die Forschungsmethodik (vgl. dazu auch Kap. 7.2.). Es gibt zwar mittlerweile eine Reihe von Verbalisationsverfahren und Methoden zur dialog-konsensualen Rekonstruktion Subjektiver Theorien, diese reichen aber längst nicht aus, um die Forschungsaufgaben innerhalb des FST angemessen angehen zu können. Ebenso müssen die Forschungsdesigns und -methoden für die explanative Validierung, besonders was die Validierung über die Modifikation Subjektiver Theorien anbetrifft, entwickelt bzw. weiterentwickelt werden (vgl. Kap. 7.1.).

Auch die inhaltlichen Bereiche, in denen Subjektive Theorien erforscht werden, sind bislang recht beschränkt. Der Großteil der Arbeiten stammt aus den Bereichen Unterricht und Erziehung; doch ist durchaus auch in anderen Anwen-

dungsfächern (z.B. Klinische, Literatur- und Wirtschaftspsychologie) sowie in den Grundlagenfächern ein zunehmendes Forschungsinteresse zu erkennen. Die meisten anderen inhaltlichen Bereiche psychologischer Forschung müssen für das FST allerdings erst noch erschlossen werden.

Und so fällt es nicht schwer, den hier vorliegenden Band einzuordnen: Er soll einerseits so etwas wie einen ersten Abschluß auf der Konzeptualisierungsebene bieten: indem er – zusammen mit dem wissenschaftstheoretischen Programm-entwurf einer verstehend-erklärenden Psychologie (Groeben 1986) und dem Methodenband zur kommunikativen Validierung (Scheele & Groeben 1988) – das Programm des FST in seiner engen Variante konzeptuell durchstrukturiert, soweit das bisher möglich ist. Er soll andererseits so etwas wie ein Ausgangspunkt für die empirische Erforschung Subjektiver Theorien sein und zugleich zu methodologischer, methodischer und theoretischer Weiterentwicklung anregen. Dieser – möglichen – Zukunft des FST ist das folgende Schlußkapitel gewidmet.



## 7. Forschungszukunft: Erwartungen und Wünsche

In diesem Kapitel soll zunächst am Beispiel der 'Modifikation Subjektiver Theorien' die möglichst kurzfristige Forschungszukunft aufgezeigt werden. Damit wird zugleich die Technologieperspektive als Anwendung des FST angesprochen. Abschließend soll durch die Ausarbeitung mehrerer Desiderate besprochen werden, wie wir uns die mittelfristige Entwicklung bzw. Kompletierung des FST vorstellen und wünschen.

### 7.1. *Anwendung und Forschung: das Beispiel 'Modifikation'* (Jörg Schlee)

In das Interesse am FST, soweit es durch Forschungsarbeiten und Diskussionsbeiträge auf mehreren Symposien bisher erkenntlich wurde, mischte sich von Anfang an immer auch der Wunsch, für Bereiche, in denen es um Veränderungen menschlichen Handelns geht (Erziehung, Beratung, Therapie etc.), sowohl wirkungsvollere als auch humanere Modifikationsansätze zu erreichen (Groeben & Scheele 1977; Dann et al. 1982; Schlee & Wahl 1987). Das Einbeziehen der Innensichtperspektive verspricht dabei nicht nur, zu effizienteren, sondern auch zu ethisch besser legitimierbaren Veränderungsansätzen zu führen. So werden vom FST auch unter der Technologieperspektive Innovationen erwartet. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt können diese Erwartungen allerdings noch nicht mit voll ausgearbeiteten und empirisch bewährten Verfahrensvorschlägen beantwortet werden. Es können daher vorerst nur eher programmatische Ausführungen vorgebracht werden, die von den Kernannahmen des FST ausgehen (sollen). Die mehrfach erläuterte Parallelitätsannahme soll als Ausgangspunkt für die Forderung nach einem Austausch zwischen Subjektiven Theorien einerseits und objektiven/wissenschaftlichen Theorien andererseits dienen. Dabei ist mit 'Austausch' nicht ein gegeneinander-Austauschen im Sinne des sich-gegenseitig-Ersetzens gemeint, sondern es geht um ein sich-miteinander-Austauschen im Sinne gegenseitiger Einflußnahme und Veränderung (vgl. schon Heckhausen 1975; Weinert 1977). Wie im Kap. 3.4. ausgeführt wurde, erwarten (und fordern) wir also unter der Parallelitätsannahme, daß sich sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch hinsichtlich des Rationalitätskonzepts zwischen Subjektiven und objektiven/wissenschaftlichen Theorien Interaktions- und Rückkopplungsprozesse ergeben.

Ohne den Einbezug von Zielvorgaben sind die Probleme und Möglichkeiten von Modifikationsansätzen kaum sinnvoll zu diskutieren. Diesbezüglich verfügt das FST über eine sehr günstige Ausgangsposition, weil es explizit vom Werturteilsfreiheitspostulat Abschied genommen hat (vgl. Groeben & Scheele 1977, 122ff.; Groeben 1986, 416ff.). Das bedeutet, daß mit der Orientierung am epistemologischen Subjektmodell innerhalb des FST objekttheoretische Wertungen vorgenommen werden, die mit dem Anspruch rationaler Begründ-

barkeit verbunden sind (vgl. Kap. 5.); denn die im FST unterlegten Menschenbildannahmen sind nicht allein als Gegenstandsbeschreibungen, sondern immer auch als präskriptive Vorgaben zu verstehen, woraus sich die Zielideen bzw. -kriterien für eine Veränderung Subjektiver Theorien ergeben. Danach sind Subjektive Theorien derart zu modifizieren, daß sie dem Subjektiven Theoretiker einen Fortschritt im Wissen, vor allem aber auch im Handeln ermöglichen.

Mit dieser allgemeinen Zielvorgabe und mit der Orientierung an der Austauschperspektive sind zwei programmatische Konzeptualisierungsperspektiven vorgegeben, die für die Entwicklung und Bewertung von Modifikationsansätzen innerhalb des FST eine entscheidende Rolle spielen und in den nächsten Abschnitten näher ausgeführt werden sollen.

Zuvor noch eine Bemerkung zur Terminologie: Wie wir unten im einzelnen diskutieren werden, kann die Modifikation Subjektiver Theorien in ganz unterschiedlichen Bezügen und Arrangements erfolgen und somit beispielsweise als Therapie, Beratung, Supervision, Unterweisung etc. begriffen werden. Um nun nicht jeweils oder wechselnd von einem Therapeuten, Berater, Supervisor oder Lehrer, von einem Klienten, Ratsuchenden, Auszubildenden oder Schüler etc. sprechen zu müssen, halten wir zur Vereinfachung und Vereinheitlichung für die entsprechenden Personen auch hier an den bisher benutzten Bezeichnungen 'Erkenntnis-Subjekt' und 'Erkenntnis-Objekt' fest.

### 7.1.1. Zielkriterien zur Veränderung Subjektiver Theorien entsprechend den Kernannahmen des FST

Mit der Zielvorstellung, die in den Menschenbildannahmen des epistemologischen Subjektmodells unterstellten Fähigkeiten in dem Sinne zu steigern, daß das Erkenntnis-Objekt in immer mehr Situationen und immer umfassender in der Lage ist, reflexiv, rational und (meta-)kommunikativ zu handeln, liegt für die Modifikation von Subjektiven Theorien ein in mehrfacher Hinsicht wichtiger Bezugspunkt vor. Zum einen wird er für Entwürfe (Entwicklung, Konstruktion) von neuen Modifikationsverfahren eine zentrale Rolle spielen. Zum anderen – und dies wird vermutlich rein quantitativ viel häufiger der Fall sein – stellt er das entscheidende Bewertungskriterium dar, wenn es darum geht, bereits vorliegende Modifikationsideen und -ansätze auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen. Und nicht zuletzt bildet diese Zielvorstellung den Bezugspunkt, auf den hin das Erkenntnis-Subjekt seine Modifikationsbemühungen legitimieren und verantworten kann und muß. Damit die Annäherung an oder das Verfehlen von reflexiver, integrierter Rationalität verbindlicher geprüft und präziser bestimmt werden kann, ist allerdings das generelle Zielkriterium in Teil- und Unterziele zu differenzieren. Als Raster zur Bestimmung solcher konkreter Unterziele bieten sich die im Kap. 3.4. explizierten Bewertungsaspekte für die Rationalität Subjektiver Theorien an. Über die Parallelitätsannahmen werden von den Subjektiven Theorien im Prinzip vergleichbare Gütekriterien wie für

objektive/wissenschaftliche Theorien eingefordert, nur daß für sie im Ausprägungsgrad bzw. in der Anspruchshöhe (teilweise erheblich) liberalisierte Bedingungen gelten.

Danach haben Subjektive Theorien mit Anspruch auf Rationalität folgenden Bewertungsaspekten zu genügen: 'Verbalisierbarkeit und Genauigkeit' als Analoga zu 'Explizitheit und Präzision', 'Herleitungsstringenz und -korrektheit' als Analoga zu 'Ableitungsstringenz und -korrektheit', 'Transsubjektivität und Konstanz' als Analoga zu 'Objektivität und Reliabilität' und schließlich 'deskriptive und explanative Veridikalität' als Analoga zur entsprechenden Validität (s. o. 3.4.).

Ein Überschreiten dieser Bewertungskriterien in Richtung der Ansprüche ihrer metatheoretischen Analoga wird dem Subjektiven Theoretiker jederzeit zugestanden (vgl. Prüfung auf Realgeltung und Übernahme der Subjektiven Theorien als objektive/wissenschaftliche Theorien: s. o. Kap. 3.3.). Falls allerdings auch die liberalisierten Rationalitätskriterien für Subjektive Theorien unterschritten werden, dann können diese Zielkriterien die Richtung angeben, auf die hin die jeweilige Subjektive Theorie im Sinne der präskriptiven Dimensionen des FST und seines (epistemologischen) Menschenbilds zu verändern, d.h. zu verbessern wäre.

Zu den klassischen metatheoretischen Anforderungen an objektive/wissenschaftliche Theorien gehört auch die prinzipielle Falsifizierbarkeit. Wenn Subjektive Theorien nicht zu unverbindlichen Leerformeln geraten sollen, dann ist für sie ebenfalls Falsifizierbarkeit als Zielkriterium zu postulieren; ohne sie wäre die in der Konstruktextplikation (s. o. Kap. 2.2.) geforderte Prüfung auf Realgeltung sinn- und funktionslos. Jedoch ist im Kap. 3.2. herausgearbeitet worden, daß unter dem Aspekt des sogenannten non-statement view nur Subjektive Hypothesen, Erklärungen und Prognosen am Falsifikationskriterium scheitern können, nicht aber der Annahmeken, die Subjektive Problemfestlegung. Das stellt zugleich ein Beispiel dafür dar, daß die metatheoretischen Ansprüche an objektive/wissenschaftliche Theorien, welche über die Parallelitätsannahmen auch zu Bezugspunkten für die subjektive Rationalität werden, weder absolut noch endgültig sind, sondern sich im Verlauf wissenschaftstheoretischer und wissenschaftshistorischer Diskussionen verändern können (hier: Übergang vom statement zum non-statement view); diese prinzipielle Offenheit und Veränderbarkeit metatheoretischer Zielkriterien ist auch für die Zukunft der Forschung, hier bezüglich der Modifikation Subjektiver Theorien, anzusetzen. In diesem Sinn sind die im folgenden spezifizierten Zielrichtungen zur Veränderung Subjektiver Theorien nicht als starr, sondern als flexibel zu verstehen, d. h. sie können sich selbst noch bei der Ausarbeitung des FST verändern.

Bei der Prüfung und Bewertung subjektiver Rationalität sollte außerdem berücksichtigt werden, daß Handeln als eine zielorientierte Tätigkeit zu verstehen ist und damit auch selbst jeweils inhaltlich-präskriptive (Ziel-)Vorgaben enthält. Notwendigerweise bestehen damit Subjektive Theorien sowohl aus Seins-

als auch aus Sollens-Sätzen. Die Rationalität Subjektiver Theorien wird folglich erheblich gesteigert, wenn der Subjektive Theoretiker Deskriptionen und Präskriptionen in ihrer Unterschiedlichkeit erkennt und so Tatsachen und Werte nicht miteinander verwechselt bzw. vermengt. Dadurch wird zum Beispiel weitgehend verhindert, daß das Denken unter den Einfluß nicht erkannter und nicht kritisierbarer Prämissen kommt. Daher ist es ein sinnvolles, weiteres Zielkriterium für die Modifikation Subjektiver Theorien, auch für sie eine möglichst klare Trennung von deskriptiven und präskriptiven Sätzen zu fordern. Zugleich sind die jeweiligen Schlußregeln, mit denen in den gemischten Satzsystemen die Ableitungen vorgenommen werden, stets auf ihre Angemessenheit zu prüfen (Groeben 1979a; 1986a). Insbesondere ist anzustreben, daß dem Erkenntnis-Objekt seine Grundwerthaltungen einsichtig werden, um einerseits die Prämissen seines Denkens begreifbar zu machen und andererseits zu prüfen, ob die Wertigkeit seiner Handlungen damit im Einklang steht.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, ist hier noch einmal nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß das FST ein offenes (flexibles) Rationalitätskonzept propagiert (s. o. Kap. 3.4.). Dazu gehört, daß als ein wichtiger Teilaspekt solcher (subjektiver) Rationalität die Integration von Kognition und Emotion (bzw. Kognition, Emotion und Aktion angesetzt wird – ein Postulat, das im übrigen u.E. dadurch notwendig wird, daß andere Ansätze der Psychologie hier zu starke analytische Trennungen vorgenommen haben. Es geht im FST also immer um die gesamte Persönlichkeit des handelnden Subjekts, letztlich um die Optimierung der Handlungsfähigkeit im Sinne auch von Problemlösefähigkeit. Sollte es sich in einem bestimmten Fall zeigen, daß Subjektive Theorien in keiner Weise handlungsleitend sind bzw. daß Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen auseinanderfallen, dann besteht das Modifikationsziel in einer Integration dieser Komponenten, um die Handlungskompetenz wieder herzustellen.

Aus dieser Sichtweise folgt konsequenterweise, daß es nicht das generelle Ziel von Modifikationen sein kann, die Rationalität subjektiver Reflexivität in jedem Fall und um jeden Preis zu steigern. Denn zum einen ist zu bedenken, daß das Verfehlen von Rationalität für das Erkenntnis-Objekt auch eine positive Schutzfunktion haben kann. Zum anderen ist zu beachten, daß das Erkenntnis-Objekt mit Hilfe seiner Subjektiven Theorien zumeist die ganze (subjektiv erfahrene) Welt beschreiben und erklären muß. Es kann sich nicht leisten – wie es bei den objektiven/wissenschaftlichen Theorien der Fall ist –, seine Reflexivität nur auf (jeweilige) Ausschnitte der Wirklichkeit zu beschränken. Daher sind Sprünge und Brüche zwischen Teiltheorien unvermeidlich. Ad-hoc-Erklärungen, Inkonsistenzen, Ausblendungen und andere Ungenauigkeiten müssen dem Erkenntnis-Objekt daher – vor allem unter den Bedingungen von Zeit- und Handlungsdruck – zugestanden werden. Es wäre unbillig, vom Subjektiven Theoretiker mehr zu erwarten, als wissenschaftliche Theoretiker mit ihrer relativ großen Befreiung von Zeit- und Handlungsdruck zu leisten imstande sind (vgl. Laucken 1974, 218ff.). Ferner ist zu berücksichtigen, daß

innerhalb der Grundwertvorstellungen des Erkenntnis-Objekts, welche seine Subjektiven Problemfestlegungen konstituieren, aller psychologischer Erkenntnis nach nicht nur logisch stimmige, sondern auch ambivalent-widersprüchliche Beziehungen angenommen werden müssen. Eine vom Erkenntnis-Subjekt ohne den Aspekt der Situationsangemessenheit verfolgte Rationalitätssteigerung kann daher zu Irritationen und Destabilisierung, zu Orientierungs- und Handlungsunsicherheit bzw. schlicht zu Überforderung beim Erkenntnis-Objekt führen – eine Überforderung, die im negativsten Fall nicht mehr konstruktiv auflösbar ist. So hat das Erkenntnis-Subjekt in der Selbstanwendung nicht nur des Prinzips der Zweck-, sondern vor allem auch der Wertrationalität (Max Weber) die explizierten Modifikationszieldimensionen jeweils abzuwägen und nicht verabsolutierend zu implementieren.

Nicht zuletzt stellt die Modifikation Subjektiver Theorien auch einen *Prozeß* des Übergangs von einer z.B. inhaltlichen Variante einer Subjektiven Theorie zu einer anderen dar, wobei dieser Übergang im Optimalfall die Qualität eines (subjektiven) Erkenntnisfortschritts sowie Fortschritts in der Handlungskompetenz implizieren sollte. Auch für diese diachrone Perspektive des Veränderungsprozesses (Subjektiver Theorien) lassen sich auf der Grundlage der Parallelitätsannahmen heuristische Hinweise aus metatheoretischen Modellen des Erkenntnisfortschritts gewinnen. Prinzipiell werden in der Wissenschaftstheorie und in der Wissenschaftshistoriographie drei verschiedene Prozeßmodelle des Erkenntnisfortschritts diskutiert, welche die Entwicklung von (objektiven) Theorien zu beschreiben versuchen (vgl. z. B. Diederich 1974; Nersessian 1987). Nach dem (klassischen) kumulativen Modell ergibt sich der Erkenntnisfortschritt durch ein kontinuierliches, schrittweises und sich jeweils ergänzendes Anwachsen der Theorie- und Wissensbestände. Der wissenschaftliche Fortschritt wird als eine lineare Weiterentwicklung angesehen, in der das Wissen immer umfangreicher und die Theorien immer präziser werden. Im Gegensatz dazu postuliert das Revolutionsmodell (z. B. Hanson 1961; Kuhn 1962/67), daß die wissenschaftliche Entwicklung sich über grundsätzliche Theorienwechsel vollziehe. Durch eine Änderung in den grundlegenden Überzeugungen verdrängen die jeweils neuen Theorienansätze ihre Vorgänger. Ein Anknüpfen an oder ein Fortführen von Theorie- und Wissensbeständen ist unter der Sichtweise dieses Modells nur eingeschränkt möglich, weil die einander verdrängenden Ansätze aufgrund der unterschiedlichen Grundannahmen als miteinander unverträglich (inkommensurabel) angesehen werden. Allerdings ist zu fordern, daß die neue Theorie nicht nur gleiches leistet wie die alte, sondern mehr und möglichst auch noch die Erklärungsgrenzen der alten Theorie erklären kann; dadurch, daß die alte Theorie so zu einem Spezialfall der neuen wird, kann von einem Erkenntnisfortschritt gesprochen werden (Stegmüller 1973; 1979; 1980). Das evolutionäre Modell schließlich kann gewissermaßen als eine Art Integration von Kumulations- und Revolutionsmodell verstanden werden, denn danach besteht zwischen mehreren, auch immer wieder neu entstehenden Theorien eine ständige Konkurrenz, in der sich dann schließlich die stärkste Version durchsetzt.

Diese Modelle werden in der Wissenschaftstheorie kontrovers diskutiert, obwohl sie zum Teil durchaus miteinander verträglich bzw. ineinander überführbar sind (zum Beispiel im Sinne der hier angesetzten Relation These—Antithese—Synthese). Bei der Übertragung auf Subjektive Theorien sollten sie daher unseres Erachtens — zumindest hypothetisch — nicht als sich jeweils ausschließende Gegensätze begriffen werden. Somit kann der Erkenntnisfortschritt beim Subjektiven Theoretiker für bestimmte Teilbereiche seines Theoretisierens sowohl kumulativ, revolutionär als auch evolutionär gedacht werden. Welches dieser Entwicklungsmodelle im Einzelfall bei der Veränderung Subjektiver Theorien anzusetzen ist, dürfte von der psychologischen Ausgangskonstellation dieser Reflexionen abhängen. Wenn man sich beispielsweise die Bereiche von Subjektiven (Teil-)Theorien in Anlehnung an Epstein (1979) auf der Dimension 'zentral - peripher' als unterschiedlich ausgeprägt vorstellt, dann lassen sich — wiederum in einer vorläufigen und durch die weitere Forschung noch zu prüfenden Annahme — die folgenden möglichen Zusammenhänge postulieren: Subjektive Theorien über periphere (personferne) Bereiche verändern sich eventuell überwiegend kumulativ im Sinne eines schrittweisen und ergänzenden Ausbaus. Subjektive Theorien über zentrale (personnahe) Bereiche werden sich unter Umständen eher im Sinne des revolutionären Modells ändern. Während es bei der kumulativen Veränderung in den personfernen Bereichen hauptsächlich um Zusatzannahmen und die damit zusammenhängenden Hypothesen, Erklärungen und Prognosen geht, wird von einer Veränderung im revolutionären Sinne der subjektive Annahmestamm, das heißt unter Umständen die gesamte Lebensperspektive einer Person, betroffen sein. Das eine Mal geht es um eine Ergänzung bzw. Vervollkommenung, das andere Mal eher um ein Aufgeben und einen prinzipiellen Wandel, eine Konversion. Im ersten Fall wird die Veränderung das Selbstsicherheitsgefühl einer Person erhöhen, im zweiten wird sie vermutlich mit einer Erschütterung und krisenhaften Bedrohung einhergehen. Entsprechend darf vermutet werden, daß sich Veränderungen in peripheren Bereichen leichter anregen lassen, während (person-)zentrale Subjektive Theorien ein viel größeres Beharrungsvermögen — nicht zuletzt wegen der Nicht-Falsifizierbarkeit ihrer Problemfestlegung(en) — haben dürften. In Bereichen zwischen den beiden Polen 'zentral' und 'peripher' wäre u. E. in erster Linie die Fruchtbarkeit des Evolutionsmodells zur Beschreibung der Veränderung Subjektiver Theorien zu überprüfen.

Über die formalen und inhaltlichen Zielvorstellungen für die Veränderung Subjektiver Theorien hinaus kann man schließlich noch nach Kriterien für die interaktiven Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen beim konkreten Modifikationsgeschehen als Austausch zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt fragen. Auch diese Zieldimensionen ergeben sich aus den anthropologischen Kernannahmen des FST; sie sind daher generell als parallel zu den Zielkriterien zu begreifen, die schon für die Dialog-Konsens-Verfahren der Kommunikativen Validierung (Kap. 4.1.) herausgearbeitet worden sind. Ob und inwieweit andere, eventuell auch darüber hinausgehende Veränderungsmodelle (zum

Beispiel aus Therapiekonzepten) übertragen und adaptiert werden können (oder sollten) und wie diese dann im einzelnen zu integrieren sind, steht noch offen, sollte jedoch möglichst bald in Modifikationsprojekten des FST konkretisiert werden.

Zwischen dem Erkenntnis-Subjekt und dem Erkenntnis-Objekt sollte auch bei der Modifikation von Subjektiven Theorien eine möglichst gleichberechtigte und symmetrische Beziehung bestehen. Allerdings ist damit das Verhältnis ihrer Personen und nicht das ihrer Kompetenzen gemeint. Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt haben somit neben einigen gemeinsamen Aufgaben auch eine Reihe von spezifischen Funktionen zu erfüllen, welche übersichtsartig in Abb. 7.1. (nächste Seite) dargestellt sind. Insgesamt kann man sagen, daß das Erkenntnis-Subjekt dem Erkenntnis-Objekt im Modifikationssetting vergleichbare Rahmenbedingungen schaffen muß, wie sie der wissenschaftliche Theoretiker für die Konstruktion wissenschaftlicher Theorien vorfindet, um dem Rationalitäts- und Reflexivitätspotential des Subjektiven Theoretikers die Möglichkeit zur optimalen Entfaltung zu geben. Kurz gesagt, es geht um die Herstellung guter '(Selbster-)Forschungsbedingungen' für das Erkenntnis-Objekt. Hierbei hat das Erkenntnis-Subjekt eine Doppelrolle zu spielen. Einerseits hat es durch die Bereitstellung von Ressourcen an Zeit, Material, Informationen und psychischer Zuwendung und durch das Herstellen herrschaftsfreier Bedingungen als ein unterstützender Helfer und wohlwollender Partner zu fungieren. Andererseits muß es durch seine Ansprüche und Anforderungen auf dem Hintergrund seiner Kompetenzen und Zielkriterien wie ein skeptischer Kollege und kritischer Co-Experimentator auftreten. Als funktionsspezifische Aufgabe ist komplementär vom Erkenntnis-Objekt zu erwarten, daß es in den Modifikationsprozeß eine grundsätzliche Offenheit, Vertrauen und prinzipielle Bereitschaft zur (Mit-)Arbeit einbringt. Auf dieser Grundlage muß es dann z. B. im einzelnen Implizites explizieren und wie ein Forscher Ansprüche und Argumente prüfen, Erfahrungen auswerten, um dadurch gegebenenfalls (Um- und Neu-)Konstruktionen vorzunehmen. Dabei muß es (persönliche) Risiken eingehen und belastende Unsicherheiten ertragen (können).

Aus der Verteilung dieser funktionsspezifischen Aufgaben lassen sich die Verantwortungsbereiche von Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt ableiten. Das Erkenntnis-Subjekt ist in erster Linie für die Herstellung der gesamten Rahmenbedingungen einschließlich seiner eigenen Kompetenzen verantwortlich. Diese Verantwortung kann es sukzessive mit dem Erkenntnis-Objekt teilen bzw. auf dieses übertragen. Abgesehen von der dann so schrittweise zu übernehmenden Verantwortung liegt die Hauptverantwortung des Erkenntnis-Objekts bei der (Um- und Neu-)Konstruktion seiner Subjektiven Theorien sowie den Konsequenzen für das eigene Handeln. Diese Verantwortung ist weder teilbar noch übertragbar.





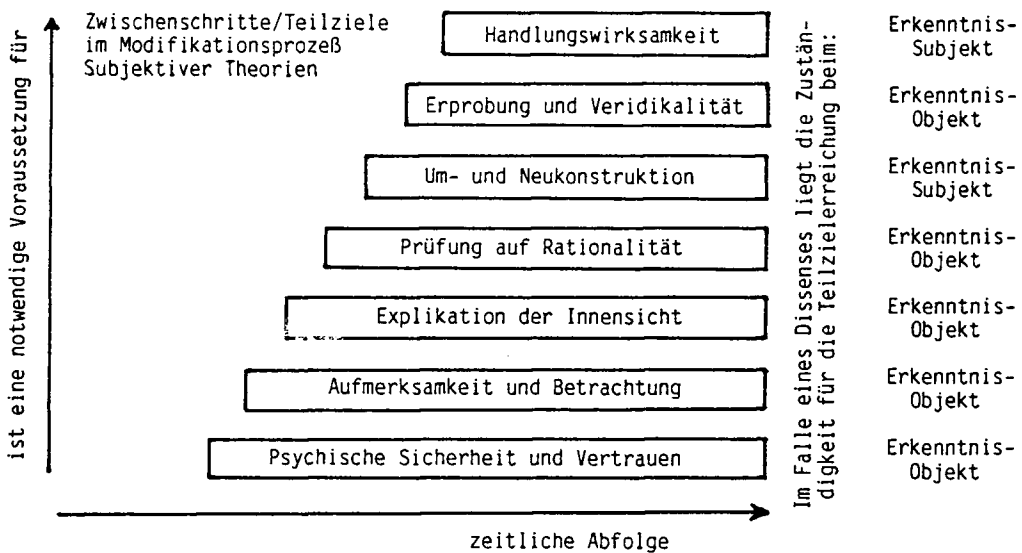


Abb. 7.2.: Hypothetisches Stufenmodell zur Modifikation Subjektiver Theorien

chem Niveau mit der Modifikation der Subjektiven Theorien einsetzen. Dies mag nicht zuletzt ökonomisch interessant sein, ermöglicht aber vor allem eine gewisse Individualisierung. Ferner können die verschiedenen Aufgaben des Erkenntnis-Subjekts und des Erkenntnis-Objekts im Modifikationsgeschehen präziser auf- und zugeteilt werden. Auch läßt sich die Wahl geeigneter Methoden wegen der (Teil-)Zielkonkretisierung besser begründen; insgesamt dürfte der Modifikationsprozeß so leichter konzipierbar und durchführbar werden. Und nicht zuletzt ermöglicht die Orientierung an den einzelnen Zielen eine präzisere Evaluation. Jedoch ist diese Einteilung in die verschiedenen Modifikationsstufen als ein vorläufiger Entwurf zu betrachten. Die weitere Forschung muß zeigen, ob er sich zur Planung und Gestaltung von Modifikationsvorhaben bewährt oder ob er noch ausdifferenziert bzw. verändert werden muß. Ferner muß es ebenso der zukünftigen Forschung überantwortet werden, die (differentielle) Eignung von Veränderungsmethoden zur Erreichung bestimmter Teilziele näher zu bestimmen. Hierzu wird es auch gehören, Verfahren, die in anderen theoretischen Zusammenhängen entwickelt worden sind, auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen und gegebenenfalls zu adaptieren.

#### *Teilziel 'Psychische Sicherheit und Vertrauen':*

Als Grundvoraussetzung für alle folgenden Modifikationsschritte und damit als erstes Teilziel kann das Vorhandensein von psychischer Sicherheit und Vertrauen beim Erkenntnis-Objekt angesehen werden; denn es ist anzunehmen, daß bei Unsicherheit und Bedrohung der Subjektive Theoretiker nur wenig Bereitschaft zur Veränderung seines bisherigen Selbst- und Weltbildes zeigen kann. Für die

konkrete Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen dem Erkenntnis-Subjekt und dem Erkenntnis-Objekt geben z. B. die von Carl Rogers entwickelten und in der humanistischen Psychologie näher erforschten Therapeutenvariablen Anhaltspunkte: Empathie, Kongruenz und positive Wertschätzung (vgl. Rogers 1942; 1976; Tausch 1973; Bommert 1977; Biermann-Ratjen et al. 1981). Hier kann wegen der Ähnlichkeit in einigen der grundlegenden Menschenbildannahmen das FST auf die Erarbeitung eines anderen Ansatzes in der Psychologie zurückgreifen und dessen Ergebnisse für sich nutzen. Um dem Erkenntnis-Objekt die Entwicklung von psychischer Sicherheit und Vertrauen zu ermöglichen, sollte ihm darüber hinaus die Situation immer transparent sein. Das Erkenntnis-Subjekt muß ihm durch eindeutige, jedoch flexibel handhabbare Strukturen Halt und Orientierungshilfen geben. Dabei darf sich nicht der Eindruck ergeben, als würde das Erkenntnis-Subjekt seine Interessen völlig zugunsten des Erkenntnis-Objekts aufgeben. Das Erkenntnis-Subjekt sollte vielmehr auf die Einhaltung von Regeln und Verbindlichkeiten achten und dem Erkenntnis-Objekt dadurch ein ernstzunehmendes Gegenüber sein. Gerade in der Kombination mit dem Prinzip der Verbindlichkeit kann die wertschätzende Zuwendung zu Verlässlichkeit und Vertrauen führen.

Das Kriterium dafür, ob das auf der jeweiligen Stufe angestrebte Teilziel der Modifikation erreicht worden ist, sollte nach Möglichkeit die (konsensuale) Einigung von Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt sein. In Zweifelsfällen liegt jedoch das Gewicht für die Entscheidung – je nach Teilziel – entweder beim Erkenntnis-Subjekt oder beim -Objekt. Allerdings ist auch zu unterscheiden, ob die Modifikation der Subjektiven Theorien unter Forschungsperspektiven oder auf Wunsch des Erkenntnis-Objekts (z.B. in Beratung, Therapie etc.) erfolgt. Im ersten Fall hat insgesamt das Erkenntnis-Subjekt bei der Beurteilung und Entscheidung ein größeres Gewicht, während im zweiten Fall die Ansichten und die Bereitschaft des Erkenntnis-Objekts zur weiteren Mitarbeit viel stärker ausschlaggebend sind. Bezüglich des ersten Teilziels 'Psychische Sicherheit und Vertrauen' ist für die Zielerreichung bei einem Dissens zwischen dem Erkenntnis-Subjekt und dem Erkenntnis-Objekt das Erleben des Erkenntnis-Objekts bestimmend.

#### *Teilziel 'Aufmerksamkeit und Betrachtung':*

Viele Menschen sind es – aus welchen Gründen auch immer – nicht gewohnt, über sich selbst nachzudenken und sich in den Mittelpunkt ihrer eigenen Betrachtungen zu stellen. Sie benötigen Unterstützung, damit sie besser auf ihre Kognitionen, Emotionen und Handlungen achten (können). Ihnen kann man mit unterschiedlichen Methoden aus der Interaktionspädagogik und Gruppendynamik (Bödiker & Lange 1975; Broich 1980) helfen, die Zuwendung und den Zugang zu sich selbst zu finden. Geleitete Phantasien, meditative Elemente und sorgfältige Beachtung von Körpersignalen im Sinne der Gestalttherapie unterstützen diesen Prozeß (Prenzel 1983; Stevens 1976). In vielen Fällen ist es hilfreich, zunächst den Ausdruck eigener Regungen über andere Medien als die

Sprache zu versuchen (z.B. Malen, Tönen, Tanzen, Rollenspiel, Pantomime). Dadurch kann sich dem Erkenntnis-Objekt die Möglichkeit zu einer gewissen Distanzierung von seinen Subjektiven Theorien ergeben, wodurch diese sich gelassener betrachten und leichter zusammen mit dem Erkenntnis-Subjekt metakommunikativ besprechen lassen. In diesem Falle sollte, wenn sich Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt nicht einigen können, das Erkenntnis-Objekt bei dem Urteil über die Zielerreichung das ausschlaggebende Gewicht haben.

#### *Teilziel 'Explikation von Implizitem':*

Im nächsten Schritt des Modifikationsprozesses muß dem Erkenntnis-Objekt geholfen werden, die impliziten Anteile seiner Subjektiven Theorien zu überwinden. Zur Erreichung dieses Teilziels eignen sich Methoden, die auch die Selbstaufmerksamkeit (Shraugher & Oxberg 1982; Scheier & Carver 1983; Drinkmann 1986) fördern können. Am unmittelbarsten können dem Erkenntnis-Objekt direkte Fragen helfen, seine impliziten Vorstellungen zu explizieren. Mit Ausnahme von Warum- und Weshalb-Fragen, da diese eine rechtfertigende Verteidigungshaltung beim Befragten auslösen können, sind alle W-Fragen für präzisierende Explikationen günstig. Besonders wirksam sind derartige Explorationen, wenn sich direkte Fragen mit 'Rückspiegelungen' abwechseln, in denen den Befragten ihre bisherigen Antworten noch einmal sinngemäß vorgelegt werden. Solches 'Paraphrasieren' engt die Freiheitsgrade des Sprechers nicht ein und ermöglicht gerade dadurch Klarstellungen und ergänzende Hinweise. Innerhalb des FST haben sich für die Explikation der Innensicht die bereits oben erwähnten Struktur-Ge-Verfahren SLT (Scheele & Groeben 1984; 1988), WAL (Wahl et al. 1983) und ILKHA (Krause & Dann 1986) bewährt. Für die Festlegung der Zielerreichung hat das Erkenntnis-Objekt im Zweifelsfall das größere Gewicht.

#### *Teilziel 'Prüfung auf Rationalität':*

Auf der nächsten Stufe kommt es darauf an, das Erkenntnis-Objekt zu einer Prüfung seiner explizierten Subjektiven Theorien zu veranlassen. Hierbei können die Aktivität und Initiative des Erkenntnis-Subjekts extrem variieren. Entsprechend können in dieser Phase des Modifikationsprozesses die Belastung oder gar Bedrohung für das Erkenntnis-Objekt je nach Art der eingesetzten Methoden stark variieren. Es mag beispielsweise genügen, daß sich das Erkenntnis-Subjekt als ein geduldiger und scheinbar passiver Zuhörer erweist. Indem es das Erkenntnis-Objekt zum Aussprechen und Anhören seiner eigenen Gedanken bringt, gibt es ihm zugleich die Gelegenheit zu deren Überprüfung. Eine derartige Situation wird in der Regel als angenehm und angstfrei erlebt. In anderen Fällen könnte das Erkenntnis-Subjekt jedoch dem Erkenntnis-Objekt durch Konfrontation mit den Rationalitätskriterien Unstimmigkeiten bzw. generell Rationalitätsunterschreitungen nachweisen. Dabei wird der normale Aus-

gangspunkt nicht in einer direkten Thematisierung metatheoretischer Zielideen bestehen, sondern eher in der informierenden Konfrontation mit – so vorhanden – den Inhalten objektiver/wissenschaftlicher Theorien zum jeweiligen Gegenstandsbereich. Ein solcher inhaltlicher Austausch zwischen Subjektivem und wissenschaftlichem Theoretiker wird den materialen Kernbereich bei der Modifikation Subjektiver Theorien ausmachen. Dadurch wird im Optimalfall die Rationalitätsqualität der jeweiligen Subjektiven Theorie in den oben explizierten Dimensionen (Kap. 3.4. und 7.1.1.) indirekt mitthematisiert und verbessert. Dabei kann sich das Erkenntnis-Objekt in seinem Selbstverständnis durchaus angegriffen und verunsichert fühlen. Auch durch die Art der Rückmeldetechnik (z.B. Video-Feedback, 'Heißer Stuhl') können sich für das Erkenntnis-Objekt sogar erhebliche Bedrohungen ergeben (Fritz 1974; Perls 1976). Es dürfte aber in weniger drastischer Weise auf jeden Fall sinnvoll sein, das Erkenntnis-Objekt über Rollenspiel oder gestalttherapeutische Methoden (vgl. z. B. Broich 1980; Sader 1986) anzuhalten, sich durch die Sicht aus einem anderen Blickwinkel mit seinen Konstruktionen und Handlungen auseinanderzusetzen. In solchen Fällen sind Erschütterungen im Selbst- und Weltbild und infolgedessen Aggressions- oder Angst- und Verzweiflungs-Ausbrüche nicht auszuschließen. Daher ist es hierbei ganz besonders wichtig, daß sich das Erkenntnis-Objekt durch diese Belastungen hindurch gewiß ist, als Person und 'Modifikationspartner' akzeptiert zu fühlen und sich auf die Unterstützung des Erkenntnis-Subjekts verlassen zu können. Doch gilt es zu bedenken, daß solche stabilitätsbedrohenden Methoden nicht die Regel sind. Der eigentliche Charakter des methodischen Vorgehens in dieser Phase ist – in der Orientierung am Menschenbild des epistemologischen Subjektmodells, an dem Modifikationsziel Rationalitätserhöhung und an der Austauschperspektive – die argumentative Auseinandersetzung zwischen dem Erkenntnis-Subjekt und dem Erkenntnis-Objekt, so daß auch die vergleichende Beschäftigung mit objektiven/wissenschaftlichen Theorien dem Erkenntnis-Objekt die Möglichkeit zur Rationalitätssteigerung seiner Subjektiven Theorien bieten kann. Ob diese Prüfung – es geht noch nicht um ihr Resultat – stattgefunden hat, kann im Zweifelsfall allein das Erkenntnis-Objekt bestätigen.

#### *Teilziel 'Um- und Neukonstruktion':*

Die in dieser Phase vorgesehene Um- und Neukonstruktion von Subjektiven Theorien wird sich in den meisten Fällen nur analytisch von der vorausgegangenen Rationalitätsprüfung trennen lassen. Denn anders als der wissenschaftliche Theoretiker wird es sich der Subjektive Theoretiker kaum leisten können, nach der Falsifikation von Teilen seiner bisherigen Beschreibungs- und Erklärungsmuster so lange eine Lücke in seinen theoretischen Vorstellungen zu lassen, bis sich eine zufriedenstellende Alternative gefunden hat. Das zentrale Bedürfnis, sich stets das Insgesamt seiner Selbst- und Welterfahrung angemessen beschreiben und erklären zu können, macht es sehr wahrscheinlich, daß (nicht-rationale) Subjektive Theorien nur dann aufgegeben werden können, wenn sich zu-

gleich andere theoretische Möglichkeiten als bessere Alternativen anbieten. Das Erkenntnis-Subjekt kann dem -Objekt für die Um- und Neukonstruktion seiner Subjektiven Theorien unterstützende Hilfen anbieten. Diese sollten in Anregungen bestehen, die das Erkenntnis-Objekt nicht in eine reaktanzauslösende Bedrängnis bringen, sondern ihm im Gegenteil größtmögliche Freiheitsgrade in seinen Konstruktionsmöglichkeiten verschaffen. Und zum anderen sollten ihm Selbst-Distanzierungsmöglichkeiten angeboten werden; es zeigt sich nämlich, daß es oft leichter ist, über scheinbare Umwege zu eigenen Veränderungen zu kommen. Bei einer vom Erkenntnis-Objekt mehr oder weniger bewußt vorgenommenen Änderung seiner Subjektiven Theorie muß es zugleich Subjekt und Objekt seiner Maßnahmen sein. Diese Trennung kann einer Person erleichtert werden, wenn es beispielsweise (scheinbar) um die Änderung bei anderen Personen geht. So kann man etwa das Erkenntnis-Objekt bitten, Ratschläge und Handlungsalternativen für andere Personen (in vergleichbarer Lage) zu entwerfen. Auch Relativierung, Übertreibung, Paradoxien oder Witze ermöglichen es dem Erkenntnis-Objekt, einen anderen Standort zu beziehen oder die Betrachtungsebene zu wechseln und damit insgesamt seine Sichtweise zu ändern. Je weniger sich das Erkenntnis-Objekt bedrängt, bevormundet oder belehrt fühlt, je mehr Perspektiven ihm eine Relativierung und Distanzierung ermöglichen, je größer ihm seine Freiheitsgrade erscheinen, desto leichter wird ihm der Schritt vom Vertrauten zum Neuen fallen. Im Zweifelsfall hat bei der Entscheidung darüber, ob in dieser Phase wirklich eine Um- oder Neukonstruktion stattgefunden hat, das Erkenntnis-Subjekt das größere Gewicht.

#### *Teilziel 'Erprobung und Veridikalität':*

Mit der Neukonstruktion der Subjektiven Theorie sollte der Modifikationsprozeß noch nicht abgeschlossen sein, denn – wie bei der Entwicklung von objektiven/wissenschaftlichen Theorien – dürften die neuen Theorien für ihre Autoren in aller Regel noch keinen Gewissheits-, sondern nur einen Hypothesencharakter haben. Daher können sie noch recht instabil sein. Deshalb muß in einer weiteren Phase des Modifikationsprozesses dem Erkenntnis-Objekt Gelegenheit zu einer Erprobung seiner Subjektiven Theorie gegeben werden. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, daß das Erkenntnis-Objekt seine neuen Subjektiven Theorien in mehreren unterschiedlichen, zunächst geschützten Situationen einer praktischen Bewährungsprobe aussetzt. Hierbei ist es wichtig, daß die gewonnenen Erfahrungen explizit auf die neukonstruierten Theorien und ihre Anwendung bezogen werden. Wenn eine praktische Erprobung schwierig oder unmöglich ist, sollte dem Erkenntnis-Objekt die Möglichkeit zur Absicherung seiner Subjektiven Theorien im sozialen Konsens gegeben werden. Je glaubwürdiger hierbei die Bezugspersonen für das Erkenntnis-Objekt sind, desto größer wird bei einer Übereinstimmung die Gewißheit über die Richtigkeit der eigenen Subjektiven Theorie werden. Im Zweifelsfall hat bei der Frage, ob das Teilziel Veridikalität erreicht ist, das Erkenntnis-Objekt ein größeres Gewicht.

### *Teilziel 'Handlungswirksamkeit':*

Wenn im Modifikationsprozeß alle Teilziele einschließlich der Veridikalität erreicht worden sind, so ist damit die Handlungsleitung der modifizierten Subjektiven Theorie noch nicht automatisch gegeben. Daß (besseres) Wissen und Handeln oft auseinanderklaffen, ist eine bekannte Alltagserfahrung. Aus einer theoretischen Vorstellung einer Handlungsabsicht erfolgt die Handlungsrealisierung keineswegs automatisch, sondern dies muß als ein eigenständiger Schritt angesehen werden, den das Erkenntnis-Objekt in freier Entscheidung unternimmt oder unterläßt. Dies hängt zum einen damit zusammen, daß das Erkenntnis-Objekt vor einer Handlung die neukonstruierte Subjektive Theorie mit anderen handlungssteuernden Sichtweisen in einen stimmigen Zusammenhang bringen muß. Zum anderen wird das Erkenntnis-Objekt für sich prüfen (müssen), ob die in einer Handlung implizierte Absicht sich mit seinen anderen (zum Beispiel übergeordneten) Zielsetzungen verträgt. Die neue Subjektive Theorie muß also von dem Erkenntnis-Objekt in einen Gesamtzusammenhang integriert werden, was unter Umständen weitere Umkonstruktionen erfordert. Es ist daher in der Regel nicht so, wie einige handlungstheoretische Modelle postulieren, daß die generelle Handlungsleitung auf einen einmaligen Entschluß des Erkenntnis-Objekts zurückgeht. Dies dürfte eher eine idealtypische Ausnahme sein. Vielmehr handelt es sich bei der Entwicklung von Handlungswirksamkeit um einen längerfristigen Prozeß, in dem sich die modifizierte Subjektive Theorie – bildlich gesprochen – in immer wieder erneut vorgenommenen Abwägungen durchsetzen muß.

Aus Interviewprotokollen von Mutzeck (1987; s. auch Kap. 6.2.) ergeben sich eine Reihe von Hinweisen, wie sich dieser Integrationsprozeß unterstützen läßt, die sich mit den Erfahrungen von Therapeuten, Beratern und Kursleitern decken. So hat es sich beispielsweise gezeigt, daß dem Erkenntnis-Objekt die Umsetzung veränderter Subjektiver Theorien in konkrete Handlungsweisen viel leichter gelingt, wenn es für den Transferprozeß einen Begleiter zur Seite hat. In den herkömmlichen Supervisionskonzepten wird von diesem Begleiter eine größere Fachkompetenz gefordert, als sie das Erkenntnis-Objekt besitzt. Eine derartige fachliche Überlegenheit scheint aber nicht erforderlich zu sein, wenn es darum geht, einer neuen Subjektiven Theorie zu Handlungswirksamkeit zu verhelfen. Vielmehr ist es wichtiger, daß der Begleiter die schon angesprochene Doppelaufgabe erfüllen kann, in der er einerseits dem Erkenntnis-Objekt durch grundsätzliches Akzeptieren seiner Person eine psychische Unterstützung und Sicherheit verschafft und andererseits zugleich bezüglich der Handlungsrealisierung Anforderungen stellt. Diese Doppelfunktion kann auch von Nicht-Experten gut geleistet werden. So haben etwa Mutzeck (1987a), Wahl (1985) und Tennstädt (1987) mit der Bildung von sogenannten Kooperationsteams oder Trainingstandems gute Erfahrungen gemacht. Insgesamt muß in dieser Phase des Modifikationsprozesses vermutlich die Grundlage des Argumentierens und des Diskurses durch emotional gewichtige, appellierende und kommunikativ stützende Einflüsse komplettiert werden. Im Zweifelsfall hat über ihr Gelingen

das Erkenntnis-Subjekt anhand falsifikationstheoretischer Kriterien zu entscheiden.

Dieses hypothetische Stufenmodell sollte jedoch nicht den Eindruck erwecken, als sei die Modifikation Subjektiver Theorien ein gelöstes Problem und in allen Fällen machbar. Eine Modifikation seiner Subjektiven Theorie(n) kommt für das Erkenntnis-Objekt einer – zumindest partiellen – Invalidierung jener Sinnstruktur gleich, die ihm bisher Halt und Orientierung gegeben hatte. Für viele Personen geht mit der Modifikation ihrer Subjektiven Theorien auch eine Erschütterung ihres (naiven) Realismus einher. Indem sie sich ihrer Subjektiven Theorien als eigener Konstruktionen bewußt werden, sehen sie sich auch zur Übernahme von ungeliebter Verantwortung genötigt. Die beharrenden Tendenzen im Modifikationsgeschehen haben daher für das Erkenntnis-Objekt in vielerlei Hinsicht ihren Wert. Besonders schwer ist das letzte Teilziel – die Handlungsleitung – zu erreichen. Es liegt daher in der Natur des Verfahrens und des Gegenstandes, daß es immer einen technologisch nicht bewältigbaren Rest geben wird. Diese Grenzen technologischer Wirksamkeit stehen durchaus im Einklang mit den anthropologischen Kernannahmen des FST, die dem Menschen aufgrund seiner Fähigkeit zur Reflexivität gerade auch die Möglichkeit zur Autonomie zuerkennen – einschließlich der Autonomie gegen eventuell noch so rationale Modifikationsvorschläge im interaktiven Austausch zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt.

### 7.1.3. Anwendungsforschung – Forschungsanwendung: die Wechselseitigkeit des Austauschs

Wenn die Rahmenbedingungen des Modifikationssettings durch Diskurshaftigkeit und Argumentativität geprägt sind, dann sind Veränderungen nicht allein beim Erkenntnis-Objekt – worauf in der Darstellung bis jetzt der Schwerpunkt lag –, sondern auch ebenso beim Erkenntnis-Subjekt möglich und zu erwarten. Die Auseinandersetzung mit den Argumenten des Erkenntnis-Objekts, das Gelingen und Mißlingen von Modifikationsbemühungen insgesamt oder bei einzelnen Teilzielen werden dem Erkenntnis-Subjekt zu Einsichten im Sinne eines Erkenntnisfortschritts verhelfen, welche zum Abschluß dieses Teilkapitels unter zwei Aspekten besprochen werden sollen.

Die Modifikation Subjektiver Theorien kommt im FST zunächst unter dem eben beschriebenen technologischen Anwendungsaspekt vor. Da hier jedoch auch das Erkenntnis-Subjekt zu einem Erkenntnisgewinn gelangen kann, enthält die Modifikation Subjektiver Theorien zugleich immer auch eine potentielle *Forschungsperspektive*. Diese Forschungsperspektive ist bei der Darstellung der explanativen Validierungsphase als dritte grundsätzliche Möglichkeit, nämlich der Handlungsvalidierung durch Modifikation Subjektiver Theorien (s. o. Kap. 4.2.), ausgearbeitet worden. Da bei einer derartigen Handlungsvalidierung die Interessen des Erkenntnis-Objekts besonders gut berück-

sichtigt werden können, enthält diese Variante der explanativen Validierung immer auch einen *Anwendungsaspekt*. Egal von welchem Pol man ausgeht, zeigt es sich also, daß bei der Modifikation Subjektiver Theorien Forschung und Anwendung (zumindest partiell) zusammenfallen (können), da die Forschung zugleich eine Anwendung darstellt und sich die Anwendung immer auch als Forschung verstehen läßt. Mit dieser Koinzidenz von Forschung und Anwendung werden bestimmte (berechtigte) Grundvorstellungen der Aktionsforschung erfüllt, deren Zielidee darin besteht, Forschung als ein gemeinsames Handeln von Erkenntnis-Subjekt und Erkenntnis-Objekt durchzuführen (vgl. Haag et al. 1972; Heinze et al. 1975; Moser 1975). Als Resultat solcher Forschung sollen sich sowohl eine Wissensveränderung als auch eine Situationsänderung ergeben, welche im Interesse des Erkenntnis-Objekts liegen müssen. Zwischen den Forderungen der Aktionsforschung und denen des FST gibt es eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen. Zunächst einmal soll auch in der Aktionsforschung das Verhältnis zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt durch Symmetrie und Gleichberechtigung geprägt sein. Das Erkenntnis-Objekt soll im Verlauf des gemeinsamen Handelns gegenüber seiner Situation und gegenüber seinen Tätigkeiten selbst die Haltung eines Forschers einnehmen, was die dem FST zugrundegelegten Menschenbildannahmen impliziert. Entsprechend versteht sich das Konzept der Aktionsforschung auch als Ablehnung bzw. Überwindung einer behavioristischen bzw. generell naturwissenschaftlich orientierten Forschungssicht, in der das klassische Experiment als ideale Erkenntnismethode gilt. Im Gegensatz zu der im Experiment vorgenommenen Unterordnung des Erkenntnis-Objekts werden ihm in der Aktionsforschung Mitsprache und Einflußnahme zugesprochen, was nur einen Sinn macht, wenn die Transparenz des Forschungsgeschehens und die Einigkeit in den Zielsetzungen gewährleistet ist. Damit geht einher, daß weder vom Erkenntnis-Subjekt noch vom -Objekt neutrale Zurückhaltung gefordert, sondern parteiliche Anteilnahme erwartet werden. Das forschungsmethodische Vorgehen wird dementsprechend nicht als eine den Gegenstand unverändert hinterlassende Tätigkeit, sondern als ein Eingriff in diesen aufgefaßt und konzipiert. Dabei liegt das Ziel in der Lösung von Problemen und in der Verbesserung der Handlungsfähigkeit des Erkenntnis-Objekts.

Doch gibt es neben diesen Übereinstimmungen auch zwei Forderungen in der Aktionsforschung, welche aus der Sicht des FST kritisch zu sehen und zumindest teilweise abzulehnen sind (vgl. Groeben 1986, 254ff.). Zum einen sind wegen der prinzipiellen Gleichberechtigung von Erkenntnis-Subjekt und -Objekt keine Verfahrensregeln dafür ausgearbeitet worden, wer von ihnen im einzelnen – insbesondere im Fall eines Konflikts oder eines Dissenses – für die Einhaltung der Forschungsbedingungen die Verantwortung trägt. Da damit ungeklärt bleibt, wer an welcher Stelle die methodisch-systematischen Verfahrensschritte letztlich zu bestimmen hat, und da man andererseits beim Erkenntnis-Subjekt und -Objekt unterschiedliche Auffassungen und Interpretationen nicht ausschließen kann, kann die Erkenntnissicherung – wenn man die Gleichberechti-



gung konsequent ernst nimmt — problematisch werden. Der andere Kritikpunkt ist in der Forderung zu sehen, daß durch die Aktionsforschung auch direkte Veränderungen von sozialen Systemen herbeigeführt werden sollen. Derartige Veränderungen lassen sich zwar als Forschungsfolge mit anstreben, sie jedoch als unverzichtbares Forschungsergebnis im Sinn einer notwendigen Bedingung zu proklamieren, stellt sicher eine Überziehung des Anspruchs dar, zumal wenn das Forschungsvorgehen auf demokratisch-diskursiven Methoden basieren soll. Da es bei der Modifikation Subjektiver Theorien 'nur' um die Forschung/Anwendung bei Individuen geht, ist hier der Veränderungsanspruch sicher leichter einzulösen. Und da außerdem im FST die Zuständigkeit für die methodischen Verfahrensschritte geregelt ist, kann man behaupten, daß die Zielidee der Aktionsforschung vom Zusammenfallen von Anwendung und Forschung in der Modifikation Subjektiver Theorien, soweit sie realistisch und legitim ist, erfüllbar wird.

Der Erkenntnisgewinn des Erkenntnis-Subjekts im Modifikationsgeschehen weist außerdem noch auf eine zweite Richtung im Austausch zwischen objektiven/wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien hin. Wie zu Beginn des Kapitels angemerkt, ist damit die Einflußnahme von Subjektiven Theorien auf objektive/wissenschaftliche Theorien, das heißt die Veränderung dieser objektiven Theorien gemeint. Durch die abschließende Thematisierung dieser Richtungsperspektive soll unterstrichen werden, daß es sich bei dem Austausch zwischen Subjektiven und objektiven Theorien auch wirklich um eine wechselseitige Beeinflussung handelt. Man kann sich diese Einflüsse von seiten der Subjektiven Theorien auf die objektiven/wissenschaftlichen Theorien auf unterschiedlichen Ebenen vorstellen. Eine unmittelbare Rückwirkung ist die objekttheoretische: Wenn sich beispielsweise bestimmte objektive/wissenschaftliche Theorien in den Anwendungsfeldern, für die sie entworfen wurden, nicht durchsetzen lassen, dann wird sich daraus unter Umständen eine Veränderungsnotwendigkeit im Sinne einer Angleichung an Subjektive Theorien ergeben, um die objektive/wissenschaftliche Theorie für die Anwender akzeptabler und attraktiver zu machen (vgl. schon Heckhausen 1975). Wenn also objektive/wissenschaftliche Theorien nicht angenommen werden und sich auch bei Modifikationsbemühungen nicht überzeugend darstellen lassen, dann ergeben sich daraus kritische Fragen und Hinweise für ihre Verbesserung. Auf diese Weise lassen sich in objektiven/wissenschaftlichen Theorien Einseitigkeiten, Übertragungsfehler, ungerechtfertigte Verabsolutierungen oder falsche Prämissen erkennen.

So führte beispielsweise die Ernüchterung über die Brauchbarkeit der klassischen Verhaltensmodifikation, welche bald der anfänglichen Euphorie folgte, mit zur Aufdeckung der internen Inkohärenzen des behavioralen Menschensbilds.

Noch wichtiger als solche Konsequenzen auf der metatheoretisch-anthropologischen Ebene der Subjektmodelle aber sind Austauscheffekte auf der objekttheoretischen Ebene. Hier kann die Untersuchung von Bromme (1987)

ein anschauliches Beispiel bieten. Er erhob (ohne Dialog-Konsens) Lehrerkognitionen in bezug auf ihr Instruktions-Handeln im Unterricht und vor allem dessen Gründe. Dabei zeigte sich, daß die Subjektiven Instruktionstheorien der Lehrer (im weiteren Sinn) anders strukturiert waren als die 'objektiv'-wissenschaftlichen der Forscher. Während wissenschaftliche Instruktionstheorien klar zwischen Person-, Gegenstands- und Instruktionsvariablen trennen, gilt das für die Subjektiven Instruktionstheorien der Lehrer nicht; sie arbeiten z.B. mit Kognitionen zum Lehrgegenstand, in denen Person- und Kontextbedingungen integriert sind, außerdem gibt es das Subjektive Konstrukt des 'kollektiven Schülers', das die wissenschaftliche Instruktionstheorie überhaupt nicht kennt. Bromme zieht die Konsequenz (1987, 125), "that the researcher's categories have other boundaries than the teacher's cognitive units." Hier wäre es auf Dauer u.E. angebracht, daß sich die wissenschaftliche Theorie – auch – auf die Struktur der Subjektiven Lehrertheorien einstellt, um eine größere Praxisrelevanz zu erreichen.

Subjektive Theorien können auch dadurch eine objekttheoretische Rückwirkung haben, daß sie wegen ihrer hohen Rationalität als objektive/wissenschaftliche Theorien übernommen werden können (Kap. 3.3.). Sie können sich damit unter Umständen gegenüber konkurrierenden objektiven/wissenschaftlichen Theorien durchsetzen. Der Austausch zwischen objektiven und Subjektiven Theorien erfolgt also optimalerweise über die gegenseitige (korrigierende) Kritik.

Dies muß jedoch nicht notwendigerweise so sein. Es gibt nämlich auch den Fall, daß irrationale Subjektive Theorien von Wissenschaftlern aufgegriffen werden und dadurch scheinbar den Status einer objektiven/wissenschaftlichen Theorie erhalten. Obwohl sie den metatheoretischen Rationalitätskriterien bzw. deren Analoga nicht genügen, wirken sie auf die Vorstellung mancher Subjektiver Theoretiker mit einer umso größeren Faszination. Sie erwecken den Eindruck einer gewissen Seriosität und Absicherung. Andere Wissenschaftler fühlen sich ihrerseits wieder durch die große Nachfrage bei den Subjektiven Theoretikern angesprochen und können sich in vielen Fällen nicht dem Sog der Denkfallen entziehen. Die auf der Irrationalität der objektiven/wissenschaftlichen Theorien beruhende Unfruchtbarkeit führt nicht zu einer Korrektur oder dem Aufgeben von Konzepten, sondern wird als Beweis für die Komplexität und die Rätselhaftigkeit des Gegenstandes umgedeutet. Solange derartige Konstruktionen – zu diesen gehören etwa Legasthenie, Hyperaktivität, Teilleistungsstörungen, minimale cerebrale Dysfunktion, Hochbegabung etc. (Grisemann 1986; Schlee 1976; 1984; Vogt 1978) – nicht einer Prüfung durch die metatheoretischen Rationalitätskriterien ausgesetzt werden, bilden Subjektive und objektive/wissenschaftliche Theorien einen sich wechselseitig bestätigenden und schwer aufzubrechenden Zirkel.

Mit anderen Worten: Der Austausch zwischen objektiven/wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien bringt nur dann einen Erkenntnisfortschritt, wenn die Orientierung an den Rationalitätskriterien nicht verlorenght. Allerdings sind auch diese, wie schon betont, nicht als starr anzusetzen, sondern können aufgrund von Ergebnissen der Erforschung Subjektiver Theorien im Sinne einer Liberalisierung modifiziert werden. Dies wäre innerhalb der Austauschperspek-

tive die Ebene der metatheoretischen Rückwirkung. Denn die Erforschung Subjektiver Theorien könnte beispielsweise ergeben, daß sich für die Rationalität des Subjektiven Theoretikers Grenzen zeigen bzw. daß wissenschaftliche Komplexität und Differenziertheit nur bis zu einem bestimmten Ausmaß von der kognitiven Kapazität zu bewältigen sind. Die Rationalitätsanforderungen wären dann – über die Parallelitätsannahme auch beim Wissenschaftler – zu liberalisieren, denn es kann nur das gefordert werden, was auch zu leisten ist (Metanorm ‘Sollen impliziert Können‘; vgl. Tranøy 1972; Groeben 1986, 421ff.). Möglicherweise ist noch eine weitere Variante von Rückwirkung denkbar, die sich zum Beispiel auf den Wissenschaftsbetrieb direkt beziehen könnte (wissenschaftspsychologische bzw. -soziologische Rückwirkungen).

Für eine erfolgreiche Modifikation Subjektiver Theorien sind oben bereits Diskursivität (einschließlich psychischer Sicherheit und Vertrauen) und die Klarheit über die Ziele als zwei wichtige Vorbedingungen beschrieben worden. Dies müßte dann in noch stärkerem Ausmaß für die rationale Kommunikation im Wissenschaftsbetrieb gelten, wo diese Ziele oft vergessen oder verdrängt zu sein scheinen. Insgesamt erhoffen wir vom Austausch zwischen Subjektiven und objektiven/wissenschaftlichen Theorien eine Vermenschlichung der Wissenschaft, auf deren Hintergrund die Verwissenschaftlichung des Alltagstheoretisierens dann nicht mehr als eine rationalistische Reduktion zu empfinden ist, wie es heute noch bisweilen unter Ausblendung dieser Wechselwirkungsperspektive beim Austausch von Subjektiven und objektiven Theorien geschieht (s. dazu auch Kap. 5.1.).

## *7.2. Generelle Forschungsdesiderate für die mittel- und langfristige Entwicklung (Diethelm Wahl)*

Die Ausführungen zum derzeitigen Stand der Forschung (Kap. 6.) haben verdeutlicht, daß es noch erheblicher Forschungsanstrengungen bedarf, bis von einem ‘voll ausgearbeiteten‘ FST gesprochen werden kann, wie es in den vorangehenden Kapiteln genannt worden ist. Nachfolgend wollen wir versuchen, einige ‘Wegweiser‘ auf der Strecke vom Entwurf des FST (jetziger Stand) zum voll ausgearbeiteten FST (erhoffter zukünftiger Stand) aufzustellen. Diese Wegweiser bezeichnen wir als Forschungsdesiderate. Sie sollen umreißen, welche theoretischen und empirischen Aufgaben unseres Erachtens in den nächsten Jahren vordringlich anzugehen sind. Um dem Leser einen besseren Überblick über den Zusammenhang der insgesamt 10 Desiderate zu geben, soll diese Vorstrukturierung durch eine Skizze unterstützt werden (vgl. Abb. 7.3., nächste Seite).

Das erste Desiderat beschäftigt sich mit der noch genauer auszuarbeitenden Abgrenzung zu anderen Forschungsprogrammen und ist deshalb am Rande der Skizze angesiedelt. Die nächsten drei Desiderate stehen im Zentrum und betreffen die noch zu leistende theoretisch-empirische Weiterarbeit an den Merkmalen Subjektiver Theorien (Desiderat 2), am Problem der (Onto-)Genese Subjek-

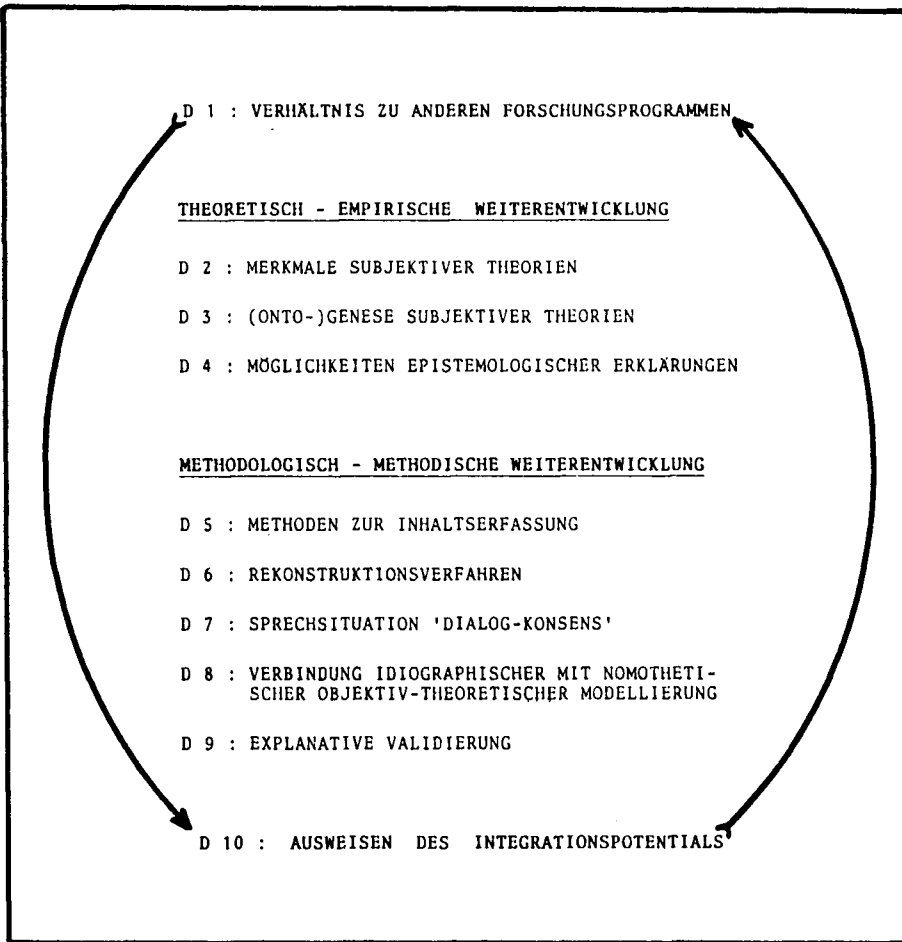


Abb. 7.3.: Die zehn Desiderate zur mittel- und langfristigen Entwicklung des FST

tiver Theorien (Desiderat 3) und den prinzipiellen Möglichkeiten epistemologischer Erklärung(en) (Desiderat 4). Die folgenden fünf Desiderate betreffen methodologisch-methodische Perspektiven; sie beziehen sich auf die Weiterentwicklung von Erfassungs- (Desiderat 5) und Rekonstruktionsmethoden (Desiderat 6), auf die empirische Untersuchung des Dialog-Konsens (Desiderat 7), auf die Verbindung idiographischer mit nomothetischer (objektiv-theoretischer) Modellierung (Desiderat 8) und auf die Entwicklung sowie den Einsatz weiterer Verfahren zur explanativen Validierung Subjektiver Theorien (Desiderat 9). Mit der Frage nach dem Integrationspotential des FST schließt sich der Kreis; es handelt sich dabei um den theoretisch-methodologischen Standort des FST im Kontext der Problem- und Theorienlandschaft der Psychologie (Desiderat 10).

*Erstes Desiderat: Das Verhältnis zu anderen Forschungsprogrammen  
näher bestimmen*

In Kap. 3. ist der Lösungs- und Geltungsanspruch des FST beschrieben worden. Es sind dort Abgrenzungen zu Reflexen, Verhältnisbestimmungen zu Automatismen und Grenzziehungen zu Desintegrationsphänomenen getroffen (s. o. 3.1.) worden. Die dadurch begonnenen Analysen sollten theoretisch und vor allem empirisch weitergeführt werden. Als Heuristik für fruchtbare Fragestellungen in diesem Bereich kann die von Scheele (1987) erarbeitete Analyse von Indikationsaspekten dienen. Die für den Einsatz dialog-konsensu-aler Erhebungsverfahren konzipierten Indikationsaspekte lassen sich nämlich gut auf die Frage übertragen, bei welchen Forschungsbereichen das FST indiziert ist und bei welchen nicht.

- (1) Scheele (1987, 3) nennt dabei unter anderem das *Kommunikationsvertrauen* zwischen Erkenntnis-Objekt und -Subjekt. Ist es nicht herstellbar, wie etwa im Bereich von Selektionsproblemen, so erscheint das FST als Programm zur Erforschung eines derartigen Bereichs nicht indiziert. Trotzdem ist es denkbar, und das wäre eine wichtige künftige Aufgabe, daß derartiges Kommunikationsvertrauen – unter ganz bestimmten Umständen – vielleicht doch hergestellt werden kann. Es wäre also auszuarbeiten, in welchen Bereichen von vornherein Kommunikationsvertrauen zwischen Erkenntnis-Objekt und -Subjekt fehlt und ob es gegebenenfalls – entgegen den situativen Umständen, sozusagen gegenläufig zum alltäglichen Umgang der Menschen in diesem Bereich – hergestellt werden kann. Sollte derartige gelingen, so könnte das FST eventuell verändernd auf diejenigen Bedingungen rückwirken, die Kommunikationsvertrauen (in der bisherigen psychologischen Forschung) verhindern.
- (2) Scheele (o.c., 4) arbeitet als weiteren zentralen Indikationsaspekt heraus, daß das Erkenntnis-Objekt in der Lage sein muß, *bewußt* auf seine internen Strukturen und Prozesse zurückzugreifen. Bewußter Zugriff erscheint nicht bzw. nur eingeschränkt möglich bei Reflexen, für die ohnehin kein Lösungsanspruch erhoben wird, sondern auch bei Basishandlungen, Automatismen, Routinen etc.. Auch in stark ritualisierten und konventionalisierten Lebensbereichen dürfte es schwer sein, auf die handlungssteuernden Strukturen und Prozesse bewußt zugreifen zu können, wie beispielsweise die soziologische Alltagsforschung gezeigt hat (vgl. Garfinkel 1973; Psathas 1973; Schütze et al. 1973). Vergleichbares gilt für Handlungen, die – unter zeitlichem Druck – sehr rasch ablaufen müssen und bei denen die handlungssteuernden Strukturen so 'verklumpt' oder verdichtet sind, daß bewußter Zugriff sehr schwer wird (vgl. z.B. das Chunking-Konzept bei Kluwe & Misiak 1984).

Das Forschungsdesiderat lautet hier, empirisch zu erforschen, wie weit bewußter Zugriff möglich ist und welche methodischen Vorsorgen getrof-

fen werden können, um einen solchen Zugriff, auch wenn er beim Alltags-handeln nicht unmittelbar gegeben ist, zu ermöglichen. Dabei könnte geprüft werden, inwieweit bestimmte Formen der Bewußtmachung gefunden werden können, die z. B. dem 'Krisenexperiment' von Garfinkel (1973, 207) vergleichbar sind (darunter versteht man bewußt eingesetzte Verunsicherungen bei alltäglichen Handlungsrouniten). Im Bereich stark verdichteter handlungsleitender Strukturen könnte eine Forschungsstrategie sein, nicht das Handeln von Könnern, sondern das Handeln von Novizen zu untersuchen, um die Subjektiven Theorien bei der Genese der Routine zu erfassen. Dies zielt beispielsweise Fuhrer (1984; 1985) an, wenn er Skilauf-Anfänger und Tischtennis-Anfänger untersucht.

Der bewußte Zugriff scheint auch dort eingeschränkt, wo Desintegration zwischen Kognition und Emotion vorliegt (s. o. Kap. 3.1.). Hier lautet die Fragestellung, empirisch zu erforschen, bei welchen Arten von Desintegrationen wenigstens eine Mindest-Integration herstellbar ist und das Phänomen damit in den Indikationsbereich des FST fällt (vgl. Scheele 1984) bzw. bei welchen Arten von Desintegration eine Erforschung mit dem Methodeninventar des FST völlig kontraindiziert ist.

Die gerade diskutierten beiden Indikationsaspekte dienen nur als Beispiele für eine ganze Reihe weiterer Indikationsmöglichkeiten, die hier und heute (noch) nicht weiter ausgeführt werden können. Ziel war es, deutlich zu machen, daß durch empirische Forschung in den Grenzbereichen des FST noch präziser als bisher ausgearbeitet werden kann und soll, wo der Lösungsanspruch des FST beginnt, wo er aufhört und wo deshalb der nicht nur legitime, sondern notwendige Übergang zu anderen Forschungsprogrammen anzusetzen ist.

### *Zweites Desiderat: Die Merkmale Subjektiver Theorien präzisieren!*

Eine der zentralen Aufgaben bei der weiteren Ausarbeitung des FST ist die Erforschung der impliziten Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien. Unter der Perspektive der Rationalitätsbewertung Subjektiver Theorien (vgl. Kap. 3.4.) ist zu fragen, was alles als Argument – sowohl im Alltags- als auch im Wissenschaftsdenken – zulässig ist. Die Aussage, es sei alles an Schlußverfahren zulässig, worauf sich Erkenntnis-Subjekte einigen können, bedarf in Zukunft einer inhaltlich-empirischen Ausfüllung. Es ist daher eine eingehende empirische Untersuchung derjenigen Schlußweisen zu fordern, die von epistemologischen Subjekten eingesetzt und allgemein akzeptiert werden:

- (1) Was setzt das epistemologische Subjekt alles an Schlußweisen ein und auf welche Forschung kann das FST hier bei seiner weiteren Ausarbeitung zurückgreifen?

Im Prinzip können wir an diesem Punkt zur Ausarbeitung und Präzisierung des FST hinsichtlich der Merkmale Subjektiver Theorien auf jene Forschungsbereiche der kognitiven Psychologie zurückgreifen, die sich mit komplexen Wissensstrukturen beschäftigen. So sind vor allem einzubeziehen und auszuwerten die diesbezüglichen Forschungsergebnisse:

- der Wissenspsychologie (vgl. u.a. Aebli 1981; Anderson 1983; Mandl & Spada 1984; Tergan 1986),
- des Informationsverarbeitungsansatzes (vgl. z.B. Lachman et al. 1979; Flanagan 1984; Pylyshyn 1984; Herrmann 1985), einschließlich der Erforschung von Inferenzprozessen (z.B. Johnson-Laird 1980; Alisch 1982) und
- der Attributionstheorie (s. Harvey et al. 1981; 1981a).

- (2) Welche Schlußweisen werden von epistemologischen Subjekten – subjektiv – *akzeptiert*; und wie ist diese Akzeptanz objektiv-theoretisch zu bewerten?

Zu seiner weiteren Ausarbeitung und Präzisierung kann das FST zur Frage, was *subjektiv* an Akzeptierbarkeit eruierbar ist, vor allem auf zwei Bereiche zurückgreifen. Erstens kann die Metakognitionsforschung einbezogen werden (vgl. Flavell & Wellmann 1977; Brown 1975). Sie beschäftigt sich mit dem Wissen über Kognition und damit auch dem Wissen über Bewertungen, Regeln, Argumentationsstrukturen, Denkstrukturen und so fort. So könnte besonders ein Teilbereich der Metakognitionsforschung, die Sprachmetakognitionsforschung (z.B. Hakes 1980; Tunmer et al. 1984; Waller 1986) einbezogen und genutzt werden. Zweitens könnte auch der Überschneidungsbereich von Sprache und Sozialpsychologie von Interesse sein; dort wären vor allem jene Forschungsergebnisse zu nutzen, die als Antwort auf die Frage verstanden werden können, inwiefern bestimmte sprachliche Kommunikationsstrukturen subjektiv akzeptabel sind und inwiefern nicht.

Bei der Frage subjektiver Akzeptabilität kann das FST natürlich nicht stehenbleiben, sondern es muß – nach den oben (Kap. 3.4.) explizierten Rationalitätskriterien – auch thematisiert werden, welche Schlußweisen *objektiv* akzeptierbar und welche als nicht-rational zu kritisieren sind. Hier könnte zur weiteren Ausarbeitung und Präzisierung des FST zurückgegriffen werden auf die Argumentationstheorie (vgl. Toulmin 1975; Völzing 1979; Kopperschmidt 1978; 1980), die Sprachphilosophie (z. B. v. Savigny 1969; Kutschera 1972; Gethmann 1980) und schließlich die Wissenschaftstheorie generell (vgl. Groeben & Westmeyer 1975; Essler 1970-79; Konegen & Sondergeld 1985; Groeben 1986). Eng damit hängt das eben angesprochene Konzept der Rationalität zusammen. In der bisherigen Ausformulierung des FST ist das Rationalitätskonzept sehr offen gehalten. Hier ist anzustreben, daß objektive wie (noch zu erforschende)

subjektive Rationalitätskonzepte zur Präzisierung des Rationalitätsbegriffs herangezogen und eine Vielzahl von Rationalitätsaspekten integriert werden. Der bisherige offene Rationalitätsbegriff kann und soll dadurch auf Dauer inhaltlich gefüllt werden.

*Drittes Desiderat: Die (Onto-)Genese und Weiterentwicklung  
Subjektiver Theorien theoretisch modellieren und empirisch untersuchen!*

Ein Forschungsbereich, der innerhalb des FST bisher so gut wie gar nicht gearbeitet wurde, ist die (Onto-)Genese Subjektiver Theorien. Betrachtet man die Entstehung Subjektiver Theorien aus entwicklungspsychologischer Perspektive, so müßte es – analog zur ‘Geburt der Intelligenz’ (Piaget 1936) – auch einen Zeitpunkt geben, zu dem der Mensch zum ersten Mal eine kognitive Struktur besitzt, die alle Merkmale einer Subjektiven Theorie erfüllt. Nun wäre zunächst einmal ein theoretisches Modell einer derartigen (Onto-)Genese zu entwickeln, aber dann auch die Entstehung und Weiterentwicklung Subjektiver Theorien generell empirisch zu erforschen.

Hinsichtlich einer Theorie zur Ontogenese von Subjektiven Theorien und vor allem der (Subjektiven) Theoriefähigkeit ist uns derzeit nicht einmal ein Überblick über die sinnvollen Ansatzpunkte und Frageperspektiven möglich. Sicher dürften nur die Extrempole sein. Zum einen müßte die Metakognitionsforschung nutzbar sein, um Altersstufen festzustellen, in denen noch keine Subjektiven Theorien rekonstruierbar sind. So berichten z. B. Wimmer et al. (1986), daß 3- und 4-Jährige zwar aus visuellen und linguistischen Informationen Wissen extrahieren, auch metakognitiv über das Vorliegen des Wissens Auskunft geben können, aber überhaupt keinen Zugang zur kausalen Verbindung zwischen (Zugänglichkeit einer) Informationsquelle und resultierendem Wissen haben. Auf der anderen Seite können etwa die höheren Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg durchaus als Subjektive Theorien aufgefaßt werden, zumal sie auch geradezu in Parallelität zu philosophischen Modell(entwicklung)en aufgebaut sind (vgl. Eckensberger & Kern 1986). Allerdings dürfte der Subjektive Theorie-Status bei den konventionellen und vor allem präkonventionellen Stufen der Moralentwicklung zunehmend fraglich sein, da die Subjekte hier keinesfalls jene Bewußtheit erreichen, die z.B. die Wahl zwischen verschiedenen moralischen Rechtfertigungsstrukturen implizieren würde (Eckensberger & Sieloff 1987). Hier wird das Problem deutlich, daß eine entwicklungspsychologische Frageperspektive vermutlich Explikationen für Vorformen, Reduktionsvarianten etc. von Subjektiven Theorien erarbeiten muß. Dies vermag vielleicht auf Dauer zur Präzisierung des Konstrukts ‘Subjektive Theorie’ beitragen, dürfte aber zum anderen nicht unkompliziert sein, solange nicht zumindest ein Teil der übrigen Desiderate erfüllt ist. Und völlig offen ist dabei noch die Frage, wie es eigentlich zu solchen Entwicklungssprüngen von Vorformen zu ‘richtigen’ Subjektiven Theorien kommt.

Auf jeden Fall ist damit auch gleich das forschungsmethodische Problem verbunden, in welcher Weise Dialog-Konsensmethoden abgewandelt werden



müssen, damit z.B. Kinder in eine sinnvolle Dialog-Beziehung zum Forscher eintreten können. In Rückgriff auf das erste Desiderat ist dabei etwa zu fragen, welche Reflexionsfähigkeit von Kindern bei der Teilnahme am Forschungsprozeß innerhalb des FST vorausgesetzt wird und wo der legitime Übergang zu Forschungsprogrammen anzusetzen ist, die z.B. ohne Dialog-Konsens arbeiten. Ein Aspekt dieser Fragestellung sollte es sein, die Auswirkungen von Unterricht, Ausbildung, Fortbildung, Studium und Training auf schon gebildete Subjektive Theorien zu untersuchen. Potentielle Modelle für die Art des Subjektiven Theorienwandels sind in Kap. 7.1. bereits unter heuristischem Rückgriff auf die Wissenschaftshistoriographie herausgearbeitet worden: Kumulations-, Revolutions- und Evolutionsmodell. Ein wichtiger Forschungsschritt wird sein, diese Veränderungsmodelle Subjektiver Theorien auf ihren empirischen Gehalt hin zu überprüfen; darüber hinaus ist außerdem zu klären, welche verschiedenen Forschungsmethoden sich für derartige Veränderungsmessungen eignen. Ballstaedt & Mandl (1985) haben beispielsweise für die Untersuchung der Veränderung subjektiver Wissensstrukturen mit gutem Erfolg die SLT verwendet. In vergleichbarer Weise erfassen Scheele & Groeben (1986) die Entwicklung des je individuellen Kognitionssystems der Versuchsteilnehmer in Abhängigkeit von zeitlich aufeinander folgenden treatments mit der SLT am inhaltlichen Beispiel der Rezeption und Wirkung literarischer Utopien. Dabei darf die Methodenentwicklung natürlich nicht bei der Frage stehenbleiben, inwieweit sich schon erarbeitete (Dialog-Konsens-)Verfahren für Veränderungsmessung eignen, sondern sollte schwerpunktmäßig auch neue Forschungstechniken entwickeln.

Ein brisanter Aspekt ist in diesem Zusammenhang die empirische Frage, in welcher Weise vorgeschriebene, berufsqualifizierende Ausbildungsgänge sich verändernd auf die Subjektiven Theorien der Auszubildenden auswirken. Dabei ist zu prüfen, ob die häufig geäußerte Vermutung, die Ausbildungsinhalte würden als Lernwissen aufgefaßt und getrennt von den stärker handlungssteuernden Strukturen gespeichert, tatsächlich stimmt. Zumindest würde durch derartige Forschung erklärbar, warum 'theoretisches Wissen' sich so unzureichend in 'praktisches Handeln' überführen läßt, wie dies zum Beispiel in der Lehrerbildung immer wieder auffällt (vgl. Wahl 1976; Wahl et al. 1977).

Umgekehrt sollte dann auch gefragt werden, wie Modifikationsverfahren konzipiert werden müssen, damit diese unerwünschten Effekte vermeidbar sind. In Fortführung der schon begonnenen konzeptuellen Arbeit im Bereich der Modifikation (vgl. Kap. 7.1. und Schlee 1987; Wahl 1987; Tennstädt et al. 1987) sind weitere Verfahren zur Veränderung Subjektiver Theorien zu entwickeln und vor allem empirisch zu erproben.

Mit der Untersuchung der Modifikation Subjektiver Theorien hängen außerdem weitere, komplexe Frageperspektiven zusammen. Ein erstes interessantes Problem ist die Wechselwirkung zwischen Subjektiven Theorien: In welchem Maße ändern sich untereinander verknüpfte Subjektive Theorien, wenn sich eine dieser Theorien, etwa durch gezielte Modifikation, ändert? Dazu können

wir im Moment nicht einmal Hypothesen anbieten. Eine zweite interessante Frage: Gibt es auch beim Subjektiven Theoretiker so etwas wie 'Forschungsprogramme', also bedeutsame Fragerichtungen, die über lange Zeiträume verfolgt werden? So könnte man sich als ein erstes Beispiel vorstellen, daß der Bereich 'Zweierbeziehung' den Subjektiven Theoretiker zum Reflektieren bringt und die im Lebenslauf gemachten Erfahrungen (einschließlich von Lektüre etc.) zu einer Weiterung und Entwicklung seiner Subjektiven Theorien über diesen Bereich führen. Als ein zweites Beispiel könnten die Berufstheorien von Lehrern über den Bereich 'Disziplin im Unterricht' dienen. Hier könnte die (Onto-)Genese dieser Theorien in die Zeit zurückverfolgt werden, als die Lehrer selbst noch Schüler waren; die Einflüsse des Lehrerstudiums müßten diese ausgeprägten Erfahrungen modifizieren; schließlich wären verschiedenartige Änderungen zu erwarten im Laufe der vielleicht jahrzehntelangen Tätigkeit als Lehrer etwa hinsichtlich pädagogischer Härte oder pädagogischer Milde.

Die angesprochenen Modelle des Subjektiven Theorienwandels sind schließlich noch in umfassendere Problem- und Fragestellungen einzubetten. Es handelt sich dabei um die Erforschung von Antezedensbedingungen genereller Art für den Subjektiven Theorienwandel. Hier ist erstens an die Bedeutung von Persönlichkeitsvariablen zu denken. So lassen sich beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften ausmachen, die Subjektiven Theorienwandel grundlegend erleichtern dürften (wie etwa Flexibilität, Kreativität etc.), und solche, die Subjektiven Theorienwandel erschweren (wie etwa Rigidität, Dogmatismus etc.). Zweitens ist an die Bedeutung von Umweltvariablen zu denken. So kann es von Einfluß auf die Beibehaltung bzw. Veränderung Subjektiver Theorien sein, in welchem Behavior-Setting (vgl. Kaminski 1986) sich der Theorienbesitzer bevorzugt befindet. Noch umfassendere Einflüsse sind von den allgemeinen Lebensbedingungen zu erwarten, wie etwa Existenzbedrohung im Gegensatz zu Überfluß. Dabei ist beispielsweise zu vermuten, daß Veränderungen in der Ökologie Subjektiven Theorienwandel begünstigen. Hier kann man etwa an Einflüsse von Umweltkatastrophen (z.B. Tschernobyl), Folgen systematischer Umweltzerstörung (Luftverschmutzung, Zerstörung der Ozonschicht, Waldsterben usw.) oder ansteckender Krankheiten (z.B. Aids) auf die Selbst- und Weltsicht der Menschen denken. Drittens ist eine Wechselwirkung zwischen Persönlichkeits- und Umweltvariablen zu vermuten. Diese Fragestellungen, die der passiven epistemologischen (Veränderungs-)Erklärung zuzurechnen sind, deuten ein wenig von der gesellschaftlichen Relevanz des FST an und zeigen, welche interessanten Forschungsperspektiven ein voll ausgearbeitetes FST eröffnet.

*Viertes Desiderat: Die Vielfalt epistemologischer Erklärungsstrukturen  
und inhaltlicher Bereiche ausschöpfen!*

Im hier vorgelegten Entwurf des FST sind die wissenschaftlichen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie unter Rückgriff auf Subjektive Theorien (in Kap. 3.3.) lediglich in vier Basisvarianten skizziert worden. Es waren dies alles epistemologische Erklärungen unter Rückgriff auf Subjektive Theorien über eigenes Handeln (des Erkenntnis-Objekts). Diese *selbstbezogenen* Subjektiven Theorien konnten danach unterschieden werden, ob das Handeln vollständig rational (Variante 1) oder teilrational (d.h. motivational adäquat, aber mit z.B. anderen als den gewollten Konsequenzen) erklärt wurde (Variante 2) bzw. ob es sich um eine motivationale Rationalisierung des (dann sogenannten) Tuns handelte (Variante 3), oder ob schließlich die Subjektiven Theorien völlig irrelevant für das gezeigte Verhalten waren (Variante 4).

Das ist aber nur der äußerst komprimierte Kern epistemologischer Erklärungsmöglichkeiten für das eigene Handeln (bzw. Tun) des Erkenntnis-Objekts. Es ist auf Dauer unverzichtbar und (u.E.) äußerst vielversprechend, die Vielfalt epistemologischer Erklärungsstrukturen, – die noch gar nicht in ihrem ganzen Ausmaß abzusehen ist –, auszuarbeiten. Neben den selbstbezogenen Subjektiven Theorien gehören dazu grundsätzlich die *fremdbezogenen* Subjektiven Theorien. Gemeint sind damit epistemologische Erklärungen des Handelns, Tuns oder Verhaltens anderer Menschen einschließlich deren Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Wollen, Eigenschaften, Veränderungen etc.. Erste wichtige inhaltliche Forschungsbereiche werden hier sicher die Subjektiven Theorien von Lehrern über Schülerhandeln bis -verhalten, von Eltern über Kinderhandeln etc., und von Therapeuten über Klientenverhalten sein – analog den sich herausbildenden inhaltlichen Forschungsschwerpunkten, wie sie in Kap. 6.1. skizziert wurden.

Da auch die *fremdbezogenen* Subjektiven Theorien im Explanans (Wenn-Komponente) und im Explanandum (Dann-Komponente) stehen, und darüber hinaus zur Erklärung eigenen wie auch fremden Handelns etc. herangezogen werden können, ergibt sich durch systematische Kombination fremd- und selbstbezogener Subjektiver Theorien als Antezedens- und Sukzedens-Bedingung(en) eine große Vielfalt möglicher epistemologischer Erklärungsstrukturen. In der Regel werden solche Varianten aktiver und passiver Erklärung (en) noch zu epistemologischen Erklärungsketten zu kombinieren sein: z.B. Genese einer Subjektiven Theorie über das Verhalten eines Partners, Einfluß dieser Subjektiven Theorie auf andere Subjektive (Teil-)Theorie/n, Abhängigkeit des Handelns gegenüber diesem Partner von dem Komplex der Subjektiven Theorien etc. (vgl. Beispiele in Kap. 3.3.). Diese Ausarbeitung der möglichen und wichtigen Strukturen epistemologischer Erklärung und Erklärungsketten stellt daher eine mittelfristige Aufgabe bei der Weiterentwicklung des FST dar, deren Umfang derzeit noch gar nicht präzise abschätzbar ist.

Im Zusammenhang mit der Ausarbeitung vielfältiger epistemologischer Erklärungsstrukturen stellt sich noch eine weitere wichtige Forschungsfrage, die vor allem auch bei den Kontroversen über das FST schon eine Rolle gespielt hat (vgl. oben Kap. 5.2.): jene nach dem Übergang von Subjektiven Theorien in prozeßhafte Elemente des Handelns. Subjektive Theorien sind ja in erster Linie theoretische Struktureinheiten ohne ausgeprägten Prozeßcharakter. Die Frage ist nun, in welcher Weise diese Strukturen als für den Handlungsprozeß wirksam behauptet werden können. Damit ist beispielsweise die Frageperspektive verbunden, wie die Beziehung zwischen Subjektiven Theorien und Handlungen bei verschiedenen Formen der Handlungsleitung beschaffen sind. Es ist zu vermuten, daß hierbei etwa die zeitliche Erstreckung einer Handlung eine gewisse Rolle spielt. Befindet sich der Handelnde unter Zeitdruck, so wird er seinen problemrelevanten Gedächtnisbesitz nur in ausschnittshafter oder sehr verdichteter Form nutzen können. Ohne Zeitdruck kann er dagegen differenziertere Wissensbestände (be)nutzen. Weiter ist zu vermuten, daß die Handlungssteuerung bei der erstmaligen Bewältigung von Problemen anders beschaffen ist als bei regelmäßigem Umgang mit dem jeweiligen Problem und entsprechend die Beziehung zwischen Subjektiven Theorien und Handeln recht unterschiedlich ist. Schließlich wird die Rolle Subjektiver Theoriestrukturen beim Handlungsprozeß auch davon abhängen, um welchen 'Abschnitt' im Handlungsablauf es sich handelt. So werden beim Abschnitt der Situationswahrnehmung Subjektive Theorien vermutlich in anderer Weise 'prozessualisiert' als etwa bei der Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit. Eng damit zusammen hängt auch die Frage nach verschiedenen Wissensarten. Unterscheidet man mit Laucken (1982) zwischen 'Fallwissen', fallübergreifendem 'Herstellungswissen', 'Regelwissen' und 'Funktionswissen', so stellt sich das Problem, inwieweit verschiedene Wissensqualitäten innerhalb Subjektiver Theorien unterschieden werden können, wie diese Unterscheidungen vorzunehmen sind und ob es, wie es die Wissensbezeichnungen nahelegen, regelhafte Zusammenhänge zwischen Wissensqualitäten und Handlungscharakteristika gibt. Dies sind nur einige Beispiele für Frageperspektiven, die an der 'Leerstelle' zwischen Handlungstheorie und FST relevant werden und mittelfristig zu beantworten sind.

*Fünftes Desiderat: Methoden zur Inhaltserfassung Subjektiver Theorien generieren!*

Ein ganz wichtiges Forschungsdesiderat bei der Ausarbeitung eines neuen Forschungsprogramms ist es, eine Vielzahl tauglicher Forschungsmethoden zu entwickeln, um die Voraussetzung für die empirische Forschungstätigkeit zu schaffen. Im Bereich der Techniken zur Inhaltserfassung Subjektiver Theorien – gemeint sind damit Explizierungshilfen für Selbstberichte (s. o. Kap. 4.1.4.) – sind zwar erste Ansätze gemacht (s. o. 4.1.5.; vgl. u.a. Huber & Mandl 1982; Merluzzi et al. 1981), die sich in verschiedenen Formen ungelenkter Introspek-

tion, gelenkter Introspektion, Konfrontationstechniken und anderen mehr manifestieren. Damit liegt aber erst ein sehr kleiner Teil jener Methoden zur Inhaltserfassung Subjektiver Theorien vor, die ein vollständig entfaltetes FST notwendigerweise anbieten muß. Um ein Bild zu gebrauchen: Als die ersten Aufgabensammlungen zur Intelligenzmessung vor gerade 100 Jahren entwickelt wurden (Rieger 1888; Ziehen 1897; Binet 1905), war damit zwar ein erster Schritt getan zur – wie auch immer umstrittenen – Messung der Intelligenz. Damals war aber noch nicht abzuschätzen, welche stürmische Entwicklung die Intelligenzforschung durchlaufen und welche verschiedenartigen Meßinstrumente sie entwickeln würde. In partiell vergleichbarer Weise steht die Entwicklung von Forschungsmethoden im FST am Anfang; für diese Entwicklung brauchen wir vor allem (weitere) empirische Indikatoren hinsichtlich der Wirksamkeit der Erhebungsverfahren (s. o. 4.1.4.). Dafür müssen die Ergebnisse anderer Forschungsbereiche genutzt werden. Wir denken dabei an Ergebnisse der Motivations-, Gedächtnis- und Persönlichkeits-, aber auch der Klinischen Psychologie, von denen wir Antworten auf die Frage erhoffen, unter welchen natürlich gegebenen Bedingungen wir dem Erkenntnis-Objekt den Zugang zu seinem Denken, Fühlen, Wollen etc. auf welche systematische Weise erleichtern können und sollten. Von der Sozialpsychologie erhoffen wir insbesondere Hilfen für die Überwindung interaktiver Barrieren, die mit dem Problem der 'Selbstenthüllung' (vgl. u.a. Spitznagel & Schmidt-Atzert 1986) auch – und vermutlich gerade – in der Forschungssituation vitalisiert werden. Von der Sprach- und Gedächtnispsychologie brauchen wir nicht nur Anregungen für verbal einzusetzende Zugangserleichterungen, sondern ebenso Hinweise dafür, wie wir das Erkenntnis-Objekt bei der angemessenen verbalen Repräsentation und Kommunikation seiner aktualisierten Innensicht unterstützen sollten (Mandl & Spada 1987).

Am Beispiel einer gedächtnispsychologischen Fragestellung soll verdeutlicht werden, worin das FST für die weitere Entwicklung von Methoden zur Inhaltserfassung Subjektiver Theorien vom Rückgriff auf Ergebnisse der Grundlagenforschung profitieren könnte.

Um überhaupt einen Selbstbericht geben zu können, benötigt das Erkenntnis-Objekt bewußten Zugang zu den internen Strukturen. Dazu gehört der Zugriff auf das eigene Gedächtnis. Geht man davon aus, daß je nach Art des Handelns bzw. Tuns introspektiver Zugang in unterschiedlichem Maß gegeben ist (vgl. dazu auch Kap. 4.1. und Groeben 1986, 133-139), so müssen auch die Forschungsmethoden entsprechend unterschiedlich sein. Es stellt sich also die Frage, welche Erinnerungshilfen bzw. Verfahrenskombinationen dabei am effizientesten sind (vgl. auch Kap. 4.1.5.).

Bei Subjektiven Theorien kürzerer Reichweite könnte das Erinnern unterstützt werden z.B. durch Stops mitten im Handeln, wie dies etwa Fuhrer (1985) bei Tischtennisanfängern praktiziert hat. Es wäre theoretisch zu analysieren und empirisch zu überprüfen, bei welchen Arten von Handlungen derartige Stops sinnvoll sind und ob sich die Handlungsunterbrechungen förderlich oder be-

einträchtigend auf die Selbstberichte auswirken. Ausgehend von der These, daß bei raschem Handeln die Aufmerksamkeit des Akteurs nur auf wenige Aspekte des Handelns gerichtet sein kann, wäre empirisch zu überprüfen, ob der Akteur zu einem Wechsel der Aufmerksamkeitsprozesse angehalten werden kann, so daß sukzessiv unterschiedliche Abschnitte der Handlung bewußt introspektiv wahrgenommen werden.

Ein weiteres, kaum grundsätzlich bearbeitetes Problem ist das des 'Stimulated Recall'; damit ist ein Gedächtnisabruf gemeint, der als Erinnerungssstimulus eine Ton- oder Videoaufzeichnung verwendet (vgl. Calderhead 1981; Weidle & Wagner 1982; Kunz & Drewniak 1987). Erhofft wird ein verbesserter Zugang zu jenen internen Prozessen, die während des Handelns abgelaufen sind. Umgekehrt ist aber zu befürchten, daß die Selbstkonfrontation, die durch die Aufzeichnung ausgelöst wird, eine sehr starke Auseinandersetzung des Akteurs mit sich selbst hervorruft, die den Erinnerungsprozeß durchaus zu beeinträchtigen vermag. Zu erforschen ist, unter welchen Voraussetzungen Ton- und Videoaufzeichnungen das Erinnern erleichtern und unter welchen sie es erschweren.

Weitere Verfahren zur Erfassung Subjektiver Theorien kürzerer Reichweite sind von der Rollenspiel-Methodik zu erwarten (vgl. etwa Sader 1986). Auch hier ist das gedächtnispsychologische Grundproblem zu lösen, inwieweit Rollenspiele – etwa durch die Ähnlichkeit mit dem alltäglichen Handeln – vergleichbare Prozesse beim Akteur auslösen, die dann berichtet werden können, oder ob sie wegen des völlig anderen 'Settings' ganz andersartiges Handeln hervorrufen und somit die Erinnerung verstellen.

Vermutlich sind bei Subjektiven Theorien mittlerer und größerer Reichweite wieder andere Aktualisierungshilfen zu entwickeln. Zu denken ist hierbei an Szenarien, Fallbeispiele, Imaginationen und anderes mehr.

Durch diese Beispiele sollte deutlich geworden sein, wie gering der bisherige Erkenntnisstand auf dem Gebiet von Aktualisierungshilfen noch ist und daß sowohl theoretische wie auch empirische Anstrengungen nötig sind, um das bislang vorhandene Methodeninventar empirisch zu fundieren und zu erweitern.

### *Sechstes Desiderat: Weitere Rekonstruktionsverfahren entwickeln!*

Eine gewisse Stärke des FST (vor allem der engeren Variante) bestand bisher in der schöpferischen Entwicklung von Rekonstruktionsmethoden. Dazu zählen die 'Heidelberger Struktur-Lege-Technik' (SLT) von Scheele & Groeben (1984), die 'Interview- und Lege-Technik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen' (ILKHA) von Krause & Dann (1986), die 'Weingartener-Appraisal-Lege-Technik' (WAL) von Wahl et al. (1983), das 'Regelsystem zur Strukturierung und Verknüpfung von Subjektiven Hypothesen' (RSVS) von Mutzeck (1987) sowie die 'Dialog-Konsens-Variante der Ziel-Mittel-Argumentation' (ZMA) und die konsensuale Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen

(Scheele & Groeben 1988). Die positive Aufnahme dieser Methoden durch andere Forscher zeigt, wie wichtig die Entwicklung angemessener Methoden für ein Forschungsprogramm ist. Dennoch ist mit dieser Entwicklung auch nur erst ein Anfang gemacht. Es ist zu hoffen, daß weitere Methoden entwickelt werden, mit denen Erkenntnis-Objekt und -Subjekt dialogisch Subjektive Theorien rekonstruieren und kommunikativ validieren können. Einige Entwicklungsperspektiven sollen hier angedeutet werden.

Die bisher entwickelten Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien beziehen sich vor allem auf die Prognose menschlichen Verhaltens (ILKHA und WAL), auf die Explikation von Theoriestrukturen (SLT und Flußdiagramm) und die Verknüpfung von Subjektiven Hypothesen untereinander (RSVS). Daneben kam die Einbeziehung von Präskriptionen in die Rekonstruktionsmethodik zu kurz; die Entwicklung der ZMA kann hier wiederum nur als ein erster Schritt verstanden werden. Für eine Ausarbeitung des FST ist zu hoffen, daß gerade im Bereich der Präskription verschiedene Formen von Dialog-Konsens-Methoden entwickelt und empirisch erprobt werden. Die bisher entwickelten Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien sind außerdem von unterschiedlicher Komplexität. Die mit der SLT zu erreichende Differenziertheit für Theorien mittlerer Reichweite kann als relativ hoch angesetzt werden. Versucht man mit der SLT gar Theorien größerer Reichweite zu rekonstruieren, wie sich dies z. T. für das Beispiel literarischer Utopien ergeben hat (Scheele & Groeben 1986), so resultieren partiell auch derart komplexe Strukturbilder, daß sich beim Erkenntnis-Objekt Überforderungsanzeichen einstellen. Für Rekonstruktionsziele dieser Art wären Verfahren zu entwickeln, die sich durch größere Einfachheit bzw. größere Kompaktheit auszeichnen. Das würde zu einer Verringerung von Überforderungsmomenten führen und es – bei entsprechender Vereinfachung – auch ermöglichen, mit sprachlich weniger gewandten Personen Theoriestrukturen dialogisch zu rekonstruieren. Ein umgekehrtes Problem ergibt sich beispielsweise für die WAL. Hier werden die Handlungsstrukturen von Personen rekonstruiert, die für die Bewältigung eines bestimmten Wirklichkeitsausschnitts charakteristisch sind. Je differenzierter diese Handlungsstrukturen rekonstruiert werden können, desto höher wird auch ihre Erklärungskraft sein, weil dann eine zunehmende Zahl richtiger Vorhersagen künftigen Verhaltens möglich wird. Der bisherige Differenziertheitsgrad der WAL ist als verhältnismäßig niedrig anzusetzen. Es wären also Rekonstruktionsmethoden für Subjektive Theorien über eigenes Handeln zu entwickeln, die so ausdifferenziert sind, daß der größte Teil des Bewältigungshandelns im gewählten Alltagsbereich vorhersagbar und damit erklärbar wird (einen ersten Ansatzpunkt dazu bietet die konsensuale Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungsabläufen nach Scheele & Groeben 1988).

Eine weitere Entwicklungsperspektive bezieht sich auf dialog-konsensuale Rekonstruktionsmethoden für epistemologische Subjekte, die sich sprachlich nicht so gut ausdrücken können. Kinder und Grundschüler können dafür als prototypische Beispiele gelten. Deren Subjektive Theorien zu rekonstruieren,

wird von zunehmendem Interesse sein, etwa bei der Untersuchung der (Onto-) Genese Subjektiver Theorien oder bei der Erfassung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien von miteinander interagierenden Personen, also etwa von Lehrern und Schülern, von Eltern und Kindern, von Kindergärtnerinnen und Kindern, von Kinderärzten und Patienten und so weiter. Je geringer die sprachlichen Kompetenzen der untersuchten Personen sind, desto wichtiger wird es sein, hierzu alternative, also vorwiegend nicht-sprachliche Methoden zu entwickeln. Zu erhoffen wären beispielsweise Rekonstruktionsmethoden, bei denen sich das Kind durch spielerische Aktivitäten ausdrückt (vgl. etwa die Rekonstruktion von Groeben 1986, 199-201), wobei das Erkenntnis-Subjekt zu interpretieren versucht, wann eine Einigung zwischen den beiden Dialog-Partnern erzielt ist.

*Siebttes Desiderat: Die Sprechsituation 'Dialog-Konsens'  
empirisch erforschen!*

Die Sicherung der Rekonstruktionsadäquanz gelingt, so wurde in Kap. 4.1. ausgeführt, am adäquatesten in Annäherung an eine möglichst ideale Sprechsituation. Diese 'gleichberechtigt argumentative' Kommunikation wird dann in gewisser Annäherung erreicht, wenn die Diskursteilnehmer vernünftig, wahrhaftig, ernsthaft, respektvoll usw. miteinander umgehen (s. Kap. 4.1.3.). Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe von Untersuchungen, in denen die rekonstruierten Subjektiven Theorien kommunikativ validiert wurden (s. o. Kap. 6.1.). Dennoch ist wenig darüber bekannt, wie gut die faktische Annäherung an die kontrafaktische Zielidee des 'herrschaftsfreien Dialogs' gelungen ist. Wenn es stimmt, daß die Rekonstruktionsadäquanz einer Subjektiven Theorie umso besser ist, je mehr die tatsächliche Sprechsituation einer idealen Sprechsituation gleicht, dann ist zu fragen, ob die Qualität einer Diskurssituation nicht empirisch bestimmt werden kann. So wie es auch in anderen Forschungsbereichen Ansätze gibt, die Interaktionsbedingungen qualitativ und quantitativ zu bestimmen (Bales & Cohen 1979; Schneider & Becker 1985), so müßte dies prinzipiell auch bei Diskurssituationen möglich sein. Dabei ist es allerdings gerade für die empirische Untersuchung von Diskurssituationen offen, ob hierfür Ergebnisse aus anderen Forschungsbereichen direkt nutzbar gemacht werden können. Von derartigen Forschungsbemühungen wäre zu erhoffen:

- (1) Präzisieren der Kommunikationsanforderungen an Erkenntnis-Subjekt und -Objekt für die Phase der kommunikativen Validierung.
- (2) Entwickeln von Hilfen für Erkenntnis-Objekt und -Subjekt, diesen Kommunikationsanforderungen in gewisser Annäherung zu entsprechen.
- (3) Entwickeln von Verfahren zur Bestimmung der Interaktionsqualität in der Sprechsituation 'Dialog-Konsens' mit der Absicht, diese Ergebnisse den Dialog-Partnern zurückzumelden und in einer metakommunikativen



Phase zu thematisieren, um auf diese Weise die Interaktionsqualität sukzessive zu verbessern.

Wir sind uns klar darüber, daß es sehr schwierig sein wird, in einem so sensiblen Bereich empirische Forschung zu betreiben. Denn es dürfte ein fast paradoxes Problem sein, für die Phase der kommunikativen Validierung als Gegenstand adäquate Forschungsverfahren zu finden bzw. zu konzipieren; nur dialog-konsensual können und dürfen sie nicht sein, weil ja die faktische Annäherung an die 'ideale Sprechsituation' überprüft werden soll; klassische sozialpsychologische Beobachtungsverfahren sind aber genauso unzureichend, weil es unsinnig wäre, die möglichst transparente, herrschaftsfreie Struktur des Dialog-Konsenses in intransparent-asymmetrischer Beobachtungsweise anzugehen. Allerdings sollte der für das FST zentrale Bereich der Sprechsituation 'Dialog-Konsens' keinesfalls einer gründlichen, wenn auch behutsamen empirischen Erforschung entzogen werden.

*Achtes Desiderat: Die Verbindung idiographischer mit nomothetischer (objektiv-theoretischer) Modellierung konzipieren!*

Subjektive Theorien sind zunächst einmal hochindividuelle Strukturen. Sie erlauben es, Menschen besser zu verstehen und ihr Handeln angemessener zu erklären, und zwar von einer idiographischen Perspektive aus. Doch es ist ein recht schwieriges Unterfangen, individuelle Subjektive Theorien erklärungskräftig zusammenzufassen, um zu überindividuellen Aussagen zu kommen. Solche verallgemeinerten Subjektiven Theorien könnten zum Beispiel von Interesse sein für die Bereiche Ausbildung oder Therapie, etwa wenn nach den Subjektiven Theorien der Lehrerschaft über aggressives Schülerverhalten gefragt wird oder nach Subjektiven Theorien von Therapeuten über ihre Klienten. Neben solchen Aggregierungsperspektiven im Bereich der angewandten Forschung besteht natürlich auf dem Gebiet der Grundlagenforschung eine prinzipielle Ausrichtung auf überindividuelle, nomothetische Frageperspektiven. Diese Verbindung idiographischer mit nomothetischer (objektiv-theoretischer) Modellierung ist sowohl theoretisch als auch forschungspraktisch bisher kaum bearbeitet. Vielleicht rührt die Abstinenz auf diesem Gebiet auch daher, daß eine Reihe schwieriger method(olog)ischer Fragen mit dieser Integration verbunden sind.

Einer der wenigen Versuche, die Verbindung idiographischer mit nomothetischer (objektiv-theoretischer) Modellierung zu knüpfen, stammt von Birkhan (1987) in Anwendung des strukturalistischen Theoriemodells (non-state-ment view von Theorien).

Birkhan überlegt, wie die Überführung Subjektiver Theorien in 'intersubjektive Theorien' gelingen könnte. Zur praktischen Zusammenfassung schlägt er vor, die Subjektiven Theorien in 'Bauteile' zu zerlegen und sie danach schritt-

weise wieder zu aggregieren (o.c., 243ff.). Dabei stellt sich aber gleich das knifflige Problem, wann denn zwei Subjektive Theorien so gleichartig sind, daß sie sich zusammenfassen lassen. Birkhan versucht, die Gleichheitsrelation mit Hilfe des "Prinzips der strukturerhaltenden Abbildung" (o.c., 241) zu bestimmen. Durch induktive Forschungsphasen will er zunächst den "gemeinsamen Kern" verschiedener Subjektiver Theorien herausarbeiten, danach schrittweise 'Kernerweiterungen' vornehmen und schließlich verschiedene intersubjektive Theorien untereinander 'vernetzen'. Dabei ist aber, wie Birkhan selbst sagt, die Frage noch völlig offen, wie die Strukturgleichheit zweier Subjektiver Theorien forschungspraktisch bestimmt werden kann (o.c., 14).

Ein zweiter interessanter Versuch zur Verbindung idiographischer mit nomothetischer (objektiv-theoretischer) Modellierung geht von Oldenbürger aus (Oldenbürger 1986; Oldenbürger et al. 1987; Weymar & Oldenbürger 1988). Aufbauend auf der Annahme, Subjektive Theorien ließen sich durch einen netzwerkartigen Aufbau kennzeichnen, werden sie zunächst idiographisch als propositionale Netzwerke abgebildet und danach in gruppenbezogene Abbildungen überführt.

Beispiel. Aus 56 Aufsätzen sollten die Subjektiven Theorien von Schülern über zwei Arten von Unterricht (herkömmlicher Unterricht im Vergleich zu selbsttätiger Gestaltung der Lernsituation in Formen des offenen Unterrichts) rekonstruiert werden (Weymar & Oldenbürger 1988). Um eine Subjekt-Objekt-Konfundierung bei der Datenauswertung zu vermeiden, wird versucht, das für die Contentanalyse notwendige Kategoriensystem aus dem Material selbst zu extrahieren. Dazu wird für jeden Schüler eine Liste mit den als relevant betrachteten Aussagen erstellt einschließlich der verbindenden Beziehungswörter. Graphemisch und danach auch semantisch vergleichbare Aussagen werden identifiziert. Es ergeben sich 125 Konzepte und 207 Relationen für die Verknüpfung der Konzepte. Um aus dieser Aussagenvielfalt modale Netzwerke konstruieren zu können, wird die Anzahl der Propositionen reduziert. Dadurch ergeben sich gemeinsame Netze, die aber – wegen der oben beschriebenen Reduktion – nur eine geringe Abbildungsleistung besitzen. Durch eine Zusammenfassung von Konzepten und Relationen – Entscheidungsgrundlage ist deren strukturelle Ähnlichkeit – gelingt es, die Komplexität und damit die Abbildungsleistung der Netzdarstellungen zu erhöhen. Die nachstehende Abbildung zeigt das Netzwerk der Klasse B (vgl. Abb. 7.4. nächste Seite).

Die Weiterarbeit könnte jetzt auf verschiedene Weise geschehen. Einmal wäre es ganz im Sinne des FST, die entstandenen nomothetischen (objektiv-theoretischen) Modellierungen durch kommunikative Validierung auf ihre Rekonstruktionsadäquanz hin zu prüfen. Im Beispiel: den Schülern der Klasse B könnte die obige Abbildung vorgelegt werden mit der Frage, wie gut die je individuelle Subjektive Theorie in dieser gruppenbezogenen Struktur abgebildet ist. Zum anderen könnten die Netzwerke verschiedener Klassen statistisch auf strukturelle Unterschiede bzw. auf ihre Übereinstimmung hin geprüft werden, wofür der kophenetische Korrelationskoeffizient ein Maß dar-

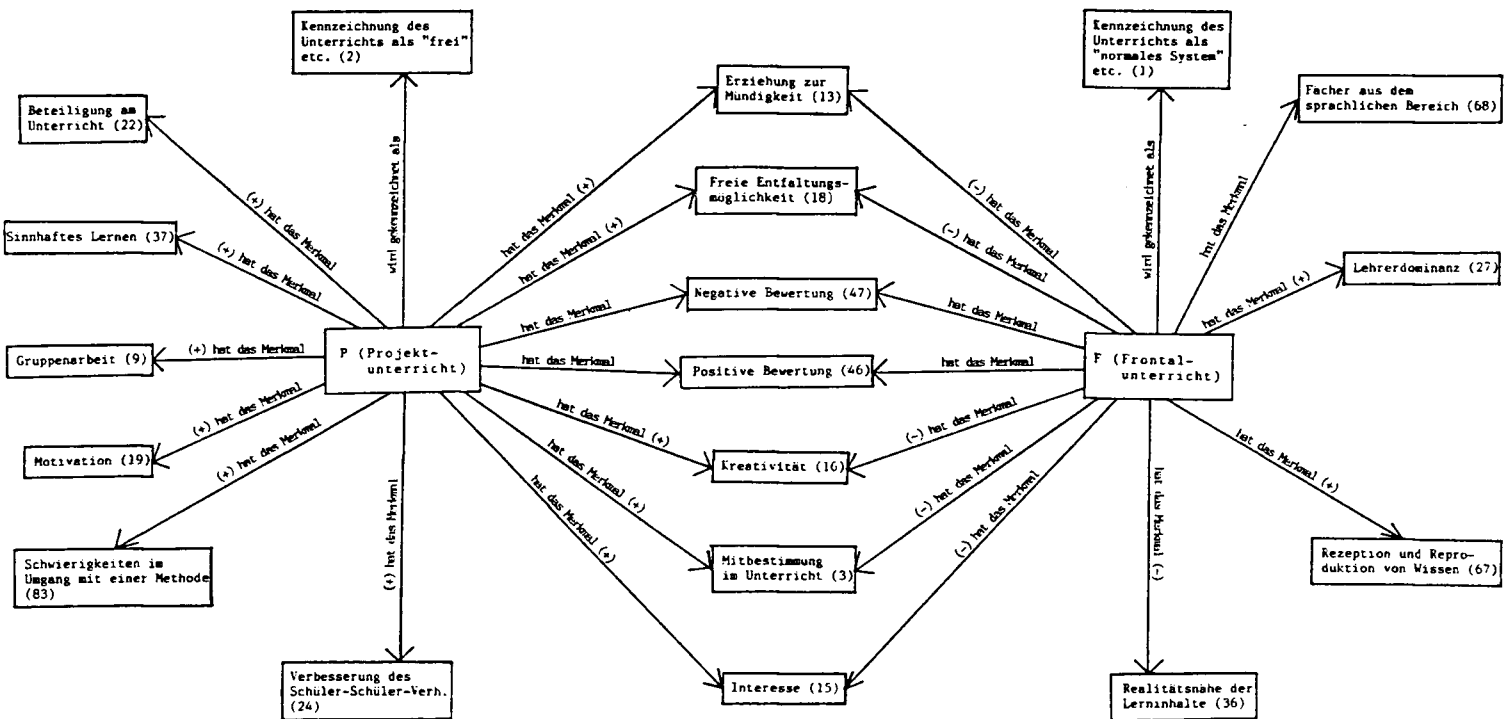


Abb. 7.4.: Netzwerk der Klasse B nach der Zusammenfassung von Konzepten und Relationen mit 26 Kanten (aus: Weimar & Oldenbüre 1988)

stellt, für das auch Signifikanzgrenzen angebbar sind. Wenn es forschungspraktisch damit möglich wird, systematische Unterschiede zwischen den Strukturdaten verschiedener Personengruppen statistisch zu prüfen, so ist auf diese Weise ein erster Schritt getan auf dem Weg, idiographische mit nomothetischen (objektiv-theoretischen) Modellierungen zu verbinden. Gleichzeitig dürfte dieser erste Schritt aber auch verdeutlichen, wie viel Forschungsarbeit auf diesem Gebiet noch zu leisten ist.

*Neuntes Desiderat: Weitere Verfahren der explanativen Validierung  
Subjektiver Theorien entwerfen!*

Die explanative Validierung Subjektiver Theorien kann mit Korrelations-, Prognose- und Modifikationsstudien geschehen. Da es bisher nur wenige Korrelationsstudien, lediglich drei Prognose-/Retrognosestudien und noch keine Studien gibt, bei denen die Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien über deren Modifikation geprüft wurde, ist erster und zugleich trivialer Wunsch an die Weiterentwicklung des FST, daß zahlreiche Untersuchungen zur explanativen Validierung durchgeführt werden. Davon versprechen wir uns nicht nur empirischen Aufschluß über die Realitätsadäquanz der jeweiligen Subjektiven Theorien, sondern auch forschungspraktische Erfahrungen mit den drei genannten Validierungsvarianten. Diese Erfahrungen können helfen, den Validierungsprozeß zu optimieren und vielleicht auch so zu vereinfachen, daß der Arbeitsaufwand für den Forscher eher leistbar wird als bisher.

Bei der forschungspraktischen Durchführung entsprechender Validierungsstudien ist zu erwarten, daß sukzessive eine Reihe methodologischer Fragen angegangen wird. Dazu zählt etwa das Problem der Eignung verschiedener Rekonstruktionsmethoden (s. o. SLT, ILKHA, WAL, ZMA, RSVS, Flußdiagramm etc.) als Grundlage für die explanative Validierung. Je nach Art der Rekonstruktionsmethode ist ihre Brauchbarkeit als Ausgangspunkt für Korrelations-, Prognose- oder Modifikationsstudien recht unterschiedlich. Beispielsweise ist es ein noch ungelöstes Problem, wie Theorien mittlerer oder gar größerer Reichweite – z.B. mit der SLT rekonstruierte – durch Prognose- oder Modifikationsstudien explanativ validiert werden können. Auch bei den speziell für Prognosezwecke entwickelten Rekonstruktionsverfahren ILKHA und WAL ist zu fragen, ob es nicht günstigere Rekonstruktionsvarianten gibt, etwa im Sinne größerer Differenziertheit (vgl. Desiderat 6), die ein Zunehmen der Prognosegüte erwarten ließen.

Ein weiteres Problem stellt die Frage nach dem quantitativen Umfang von Studien zur explanativen Validierung dar. Die Zahl der Prognosen bzw. Modifikationsprozesse kann nicht beliebig gewählt werden, sondern ist durch den Forschungsaufwand ebenso begrenzt wie durch die selbstaufgelegte Forderung, Belastungen für das Erkenntnis-Objekt nicht zu groß werden zu lassen. Es wird sich forschungspraktisch zeigen müssen, was dem Erkenntnis-Objekt an Bela-

stung und dem Erkenntnis-Subjekt an Forschungsaufwand zugemutet werden kann und wie groß bzw. wie klein dann die Fallzahlen für Prognose- und Modifikationsstudien werden, was wiederum für die statistische Weiterverarbeitung bedeutsam ist.

Damit hängt auch die Frage zusammen, ob es gelingen wird, eine genügende Anzahl von Personen zu finden, die sich für Studien zur explanativen Validierung zur Verfügung stellen. Dies ist besonders bei Modifikationsstudien relevant. Wie in Kap. 4.2. ausgeführt, sollen bei der Auswahl der Versuchspartner zwei Personengruppen ausgeschlossen werden: solche, die sofortiger Hilfe im gewählten Handlungsbereich bedürfen, die also nicht warten können, bis der sehr langwierige Validierungsprozeß endlich zu jenem Punkt kommt, an dem die eigentliche Modifikation beginnt; aber auch solche, die den gewählten Handlungsbereich so angemessen bewältigen, daß von einer Modifikation nur eine Verunsicherung des Handelnden zu erwarten wäre. Ob die dritte Personen-Gruppe – also solche, die im gewählten Handlungsbereich zwar realitätsinadäquate Subjektive Theorien aufweisen, aber keiner sofortigen Hilfe bedürfen – in genügender Anzahl zur Teilnahme an Modifikationsstudien zu motivieren ist, muß die Forschungspraxis erweisen. Dies wird unter anderem auch von der zeitlichen Erstreckung der Modifikationsstudien abhängen. Geht man einmal davon aus, daß die Prognosestudien von Dann et al. und Wahl et al. sich über mehrere Jahre erstreckten, angefangen von der Inhaltserfassung Subjektiver Theorien bis zur Prognoseüberprüfung selbst, so ist bei Modifikationsstudien eine noch größere zeitliche Erstreckung zu erwarten, weil ja der Modifikationsprozeß zu den anderen Forschungsabschnitten hinzutritt. Unter diesen Frageperspektiven ist es zu wünschen, daß weitere Verfahren zur explanativen Validierung Subjektiver Theorien entwickelt werden, die in kürzerer Zeit durchführbar sind und somit auch dem Erkenntnis-Objekt leichter eine Teilnahme ermöglichen.

*Zehntes Desiderat: Das Integrationspotential des FST  
herausarbeiten!*

Die Fruchtbarkeit des FST wird unter anderem auch daran zu messen sein, inwieweit es gelingt, Forschungsdomänen anderer Forschungsprogramme in das FST zu integrieren und damit den Nachweis zu erbringen, daß mit dem Methodeninventar des FST, insbesondere mit der Verknüpfung von kommunikativer und explanativer Validierung, die Lösung dieser Forschungsprobleme weitaus besser, weil menschenangemessener, gelingt. Zu denken ist dabei an die Rekonstruktion der Attributionsforschung aus der Perspektive des FST, die Erforschung Impliziter Persönlichkeitstheorien und anderes mehr (vgl. etwa die Zusammenstellung von Oldenburger 1986). Denkbar wäre auch, Fragen der Denkpsychologie, Sprachpsychologie, der psychologischen Handlungstheorie und so weiter innerhalb der engen Variante des FST anzugehen, um gegen die

“auf dem Kopf stehende Problemlösestruktur psychologischer Forschung“ (Groebe 1986, 20ff.) anzugehen. Eine zentrale Fragerichtung wird dabei unvermeidbarerweise die Ausarbeitung des Verhältnisses von enger und weiter Variante des FST sein. Denn wir haben ja bereits eingangs (vgl. Kap. 2.2.) deutlich gemacht, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt die weite Variante des FST (ohne explizite, systematische kommunikative Validierung der Subjektiven Theorien über den Dialog-Konsens) das größere Integrationspotential besitzen dürfte – allein schon deshalb, weil die traditionelle Forschung von den Impliziten Persönlichkeitstheorien über die Theorie der Persönlichen Konstrukte bis zur Attributionstheorie (etc. etc.) eben ohne Dialog-Konsens-Phase verläuft. Aus Gründen der didaktischen Vereindeutigung haben wir bisher in diesem Band immer sehr distinktiv zwischen enger und weiter Variante des FST getrennt, um vor allem die Entwicklung von Dialog-Konsens-Methoden und die Implementierung einer kommunikativen Validierungsphase in die Forschungsstruktur der Psychologie zu fördern. Aber natürlich ist auch diese Grenze eine mit fließenden Übergängen. Nicht in allen Fällen – seien es Gegenstands(teil)-bereiche, Fragestellungen, spezielle Erhebungsansätze etc. – wird ein Forschungsprozeß mit Dialog-Konsens-Phase zu anderen Ergebnissen führen als ohne eine solche Phase. Wenn aber die Untersuchungsergebnisse vergleichbar sind, ist die ökonomischere Variante innerhalb der weiten Fassung des FST genauso legitim. Das Integrationspotential des FST herauszuarbeiten, bedeutet daher auch, theoretisch und empirisch zu elaborieren, in welchen Fällen ein fließender Übergang zwischen enger und weiter Fassung des FST, zwischen dialog- und monolog-hermeneutischer Verstehensbeschreibung etc. besteht. Doch wird das sicher erst sinnvoll angebar sein, wenn die hier entworfene engere Variante des FST zumindest in einigen der oben angeführten Desideratdimensionen weiter ausgearbeitet ist. Das letzte Desiderat stellt daher nicht nur sachlogisch, sondern auch praktisch das wohl langfristige dar. Dies gilt auch, wenn man bedenkt, daß mit der Frage nach dem Integrationspotential komplementär wieder das erste Desiderat der Abgrenzung gegen andere Forschungsprogramme mit angesprochen ist.

Damit schließt sich in gewisser Weise der Kreis der Forschungsdesiderate, wobei in dieser Zusammenstellung – entlang dem Gedankengang der Kapitel dieses Buches – nur die besonders dringlichen Erwartungen und Wünsche aufgeführt werden konnten.

## Literatur

- Abramson, L.J. et al. 1978: Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87, 49-74
- Adair, J.G. & Spinner, B. 1981: Subjects' Access to Cognitive Processes: Demand Characteristics and Verbal Report. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 11, 31-52
- Aebli, H. 1980: Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart
- Aebli, H. 1981: Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. 2: Denkprozesse. Stuttgart
- Ajzen, J. 1977: Intuitive Theories of Events and the Effects of Base-Rate Information on Prediction. *Journal of Personality and Social Psychology* 35, 303-314
- Alisch, L.-M. 1982: Theoretische Überlegungen zum Konzept der Subjektiven Theorien. In: Dann, H.D. et al. (eds), *Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern*. Zentrum für Bildungsforschung, SFB 23, Universität Konstanz, 40-61
- Alisch, L.-M. 1987: 'Subjektive Theorien' und die Psychologie der kognitiven Inferenzprozesse. Statement zum Symposium 'Subjektive Theorien auf dem Prüfstand'. Mai 1987. Weingarten
- Alisch, L.-M. et al. 1983: Integration der 'Sprachregelungsvorschläge' und 'Theoretische Überlegungen' zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Unveröffentl. Mskr., Braunschweig/Heidelberg
- Anderson, J.R. 1983: *The Architecture of Cognition*. Cambridge/Mass.
- Anderson, J.R. & Bower, G.H. 1973: *Human Associative Memory*. New York
- Anger, H. 1969: Befragung und Erhebung. In: Graumann, C.F. (ed), *Handbuch der Psychologie*. Bd. 7, 1. Halbband, Göttingen, 567-617
- Apel, K.D. 1964/65: Die Entfaltung der 'Sprachanalytischen Philosophie' und das Problem der 'Geisteswissenschaften'. *Philosophisches Jahrbuch* 72, 240ff.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (eds) 1973: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek
- Arbeitsgruppe Schulforschung 1979: Alltagstheorien von Schülern und Lehrern über Schulversagen. In: Schön, B. & Hurrelmann, K. (eds), *Schulalltag und Empirie*. Weinheim/Basel, 172-191
- Atteslander, P. 1971: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin
- Baars, B.J. 1986: *The Cognitive Revolution in Psychology*. New York/London
- Bales, R.F. & Cohen, S.A. 1979: *SYMLOG: A System for the Multiple Level Observation of Groups*. New York

- Ballstaedt, St.-P. & Mandl, H. 1985: *Diagnosis of Knowledge Structures in Text Learning*. Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen, Forschungsbericht Nr. 37
- Bandura, A. 1977/1979: *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs; dt.: *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart
- Bandura, A. & Walters, R.H. 1963: *Social Learning and Personality Development*. New York
- Bannister, D. & Fransella, F. 1981: *Der Mensch als Forscher*. Münster
- Bastine, R. 1984: *Klinische Psychologie*, Bd. 1. Stuttgart
- Bauer, R. & Vahl, T. 1981: *Subjektive Theorien bei herzneurotischen Klienten*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg
- Bayertz, K. 1981: *Wissenschaftstheorie und Paradigmbegriff*. Stuttgart
- Becker, D. et al. 1987: *Motivation und Emotion*. In: Lüer, G. (ed), *Allgemeine Experimentelle Psychologie*, Stuttgart, 431-470
- Beckermann, A. 1977: *Gründe und Ursachen*. Kronberg/Ts.
- Bem, D.J. 1972: *Self-Perception Theory*. In: Berkowitz, L. (ed), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, 1-62
- Berelson, B. 1954: *Content Analysis*. In: Lindzey, G. (ed), *Handbook of Social Psychology*. London, 488-522
- Berger, H. 1974 (Syndikat - Reprise 1980): *Untersuchungsmethoden und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interview- und Einstellungsmessung in der Sozialforschung*. Frankfurt
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1966: *The Social Construction of Reality*. New York
- Bergold, J.B. & Breuer, F. 1987: *Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts*. In: Bergold, J.B. & Flick, U. (eds), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen, 20-52
- Bergold, J.B. & Flick, U. 1987: *Die Sicht des Subjekts verstehen: Eine Einleitung und Standortbestimmung*. In: Bergold, J.B. & Flick, U. (eds), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen, 1-18
- Bessler, H. 1970: *Aussagenanalyse*. Bielefeld
- Bielert, A. & Kamph, M. 1987: *Einflüsse des Versuchsleiters bei der Untersuchung Subjektiver Theorien mit Hilfe der Heidelberger Struktur-Legetechnik am Beispiel des Konstrukts Verantwortung*. Unveröffentl. Dipl.-Arbeit, Universität Hamburg
- Bierhoff-Alfermann, D. & Bierhoff, H. 1978: *Wie Lehrer das Verhalten von Schülern erklären*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26, 4, 207-215
- Biermann-Ratjen, E.-M. et al. 1981: *Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen*, Stuttgart (2. Auflage)



- Binet, A. 1905: A propos de la mesure de l'intelligence. *Année psychol.* 11, 69-82
- Birkhan, G. 1987: Die Sicht mehrerer Subjekte: Probleme der Zusammenfassung von Subjektiven Theorien. In: Bergold, J.B. & Flick, U. (eds), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung.* Tübingen, 230-246
- Blöchlinger, H. & Spörri, D. 1980: Naive Problemtheorien. Unveröffentl. Manuskript, Psychologisches Institut, Universität Zürich
- Bödiker, M.-L. & Lange, W. 1975: Gruppendynamische Trainingsformen. Hamburg
- Bommert, H. 1977: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Stuttgart
- Bortz, J. 1984: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg/New York
- Boudon, R. 1988: Ideologie. Geschichte und Kritik eines Begriffs. Reinbek
- Bredenkamp, J. & Wippich, W. 1977: Lern- und Gedächtnispsychologie, Bd. 1. Stuttgart
- Brewer, W.F. 1974: There is no Convincing Evidence for Operant or Classical Conditioning in Adult Humans. In: Weimer, W.B. & Palermo, D.S. (eds), *Cognition and the Symbolic Processes.* New York, 1-42
- Brink, A. & Formann, A. 1981: Versuch einer Annäherung an das Konstrukt Vertrauen auf der Basis der Rekonstruktion 19 subjektiver Alltagstheorien im suchttherapeutischen Bereich. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Münster
- Broich, J. 1980: Rollenspiele mit Erwachsenen. Hamburg
- Bromme, R. 1981: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim
- Bromme, R. 1982: How to Analyze Routines in Teachers' Thinking Processes during Lesson Planning. Arbeiten aus dem Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld Nr. 24
- Bromme, R. 1983: Was sind 'Routinen' im Lehrerhandeln? Beitrag zum Symposium 'Subjektive Theorien von Lehrern – Probleme ihrer Validierung und Veränderung' in Oldenburg 1983. Unveröffentl. Papier
- Bromme, R. 1984: On the Limitations of the Theory Metapher for the Study of Teachers' Expert Knowledge. Arbeiten aus dem Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld Nr. 44
- Bromme, R. 1985: Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft* 2, 182-192
- Bromme, R. 1987: Teachers' Assessments of Students' Difficulties and Progress in Understanding in the Classroom. In: Calderhead, J. (ed), *Exploring Teachers' Thinking.* London, 125-146
- Bromme, R. 1988: Die Prototypentheorie: Zur Psychologie der begrifflichen Erfassung des 'Wesentlichen'. In: Groeben, N. et al. (eds), *Zukunfts-Gestalt-Wunsch-Psychologie,* Münster, 141-155

- Bromme, R. & Hömberg, E. 1976: Einführende Bemerkungen in das Problem der Anwendung psychologischen Wissens. Materialien und Studien des IDM, Bd. 4, Bielefeld
- Bronfenbrenner, U. 1979: The Ecology of Human Development. Cambridge
- Brown, A.L. 1975: The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing how to Know. In: Reese, H.W. (ed), Advances in Child Development and Behavior, Vol. 10, New York
- Brückerhoff, A. 1982: Vertrauen: Versuch einer phänomenologisch-idio-graphischen Näherung an ein Konstrukt. Phil. Diss., Universität Münster
- Bruhn, U. & Höngen, U. 1983: Der Erklärungsbeitrag Subjektiver Theorien zum Konstrukt 'Überbehütung'. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologi-sches Institut, Universität Münster
- Bruner, J.S. & Tagiuri, R. 1954: The Perception of People. In: Lindzey, G. (ed), Handbook of Social Psychology, Vol. II. Cambridge/Mass., 634-654
- Bungard, W. (ed) 1980: Die 'gute' Versuchsperson denkt nicht. München
- Bunge, M. 1967: Scientific Research, Vol. I, II. New York
- Burgert, M. et al. 1987: TAT und SLT zum Machtmotiv, die ihnen zugrunde-liegenden Theorien und deren Bezug zum Handeln. Unveröffentl. Diplom-arbeit, Psycholog. Institut, Universität Heidelberg
- Calderhead, J. 1981: A Psychological Approach to Research on Teachers' Classroom Decision-Making. British Educational Research Journal 7, 51-57
- Cantor, N. 1981: Perceptions of Situations: Situation Prototypes and Person-Situation-Prototypes. In: Magnusson, D. (ed), Toward a Psychology of Situations. An Interactional Perspective. Hillsdale, N.J., 229-244
- Cantor, N. & Mischel, W. 1979: Prototypes in Person Perception. In: Berkowitz, L. (ed), Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 12, 3-52
- Cantor, N. et al. 1982: A Prototype Analysis of Psychological Situations. Cog-nitive Psychology 14, 45-77
- Charlton, M. & Neumann, U. 1982: Fernsehen und die verborgenen Wünsche des Kindes. Weinheim
- Chi, M.T. et al. 1981: Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices. Cognitive Science 5, 121-152
- Chomsky, N. 1957: Syntactic Structures. The Hague
- Chomsky, N. 1959: B.F. Skinner: Verbal Behavior. Language 35, 26-58
- Cicourel, A.V. 1964: Method and Measurement in Sociology. New York
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. 1985: Teachers' Thought Processes. In: Witt-rock, M.C. (ed), Handbook of Research on Teaching. New York
- Cotton, J.L. 1980: Verbal Reports on Mental Processes: Ignoring Data for the Sake of the Theory? Personality and Social Psychology Bulletin 6, 278-281
- Cranach, M.v. 1987: Zum Verhältnis von Handlungstheorie und dem For-schungsprogramm Subjektive Theorien. Statement zum Symposium 'Subjektive Theorien auf dem Prüfstand'. Mai 1987. Weingarten

- Cranach, M.v. et al. 1980: Zielgerichtetes Handeln. Stuttgart
- Cronbach, L.J. 1955: Processes Affecting Scores on 'Understanding of Others' and 'Assumed Similarity'. Psychological Bulletin 52, 177-193
- Csikszentmihalyi, M. 1985: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart
- Dann, H.D. 1983: Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, L. et al. (eds), Kognition und Handeln. Stuttgart, 77-92
- Dann, H.D. & Krause, F. 1987: Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen. Psychologische Beiträge, Sonderheft 'Weiterentwicklungen in der Handlungstheorie'
- Dann, H.-D. et al. 1978: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart
- Dann, H.-D. et al. 1979: Bericht des Teilprojekts 'Aggression in der Schule'. In: Peisert, H. et al. (eds), Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht 1976-1978. Zentrum für Bildungsforschung, SFB 23, Universität Konstanz
- Dann, H.-D. et al. 1982/83: Arbeits- und Ergebnisbericht des Projekts 'Aggression in der Schule'. Zentrum für Bildungsforschung, SFB 23, Universität Konstanz (1983: 2. korrig. Aufl.)
- Diederich, W. (ed) 1974: Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Beiträge zur diachronen Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M.
- Dittrich, J. et al. 1983: Panic Disorder: Assessment and Treatment. Clinical Psychological Review 3, 215-225
- Dobrick, M. 1987: Mißverstehen im Dialognonsens. Statement zum Symposium 'Subjektive Theorien auf dem Prüfstand'. Mai 1987. Weingarten
- Dörner, D. 1979 (2. Aufl.): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart
- Dörner, D. 1984: Denken, Problemlösen und Intelligenz. Psychologische Rundschau 35, 1, 10-20
- Drinkmann, A. 1986: Private und öffentliche Self-Consciousness: Eine Zwischenbilanz ihrer empirischen Bewährung, Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, Diskussionspapier Nr. 50
- Eckensberger, L.H. & Burgard, P. 1986: Zur Beziehung zwischen Struktur und Inhalt in der Entwicklung des moralischen Urteils aus handlungstheoretischer Sicht. Arbeiten der FR Psychologie, Universität des Saarlandes Nr. 77. Saarbrücken
- Eckensberger, L.H. & Kern, E. 1986: Öko-ethisches Denken: Ein Versuch, aus philosophischen Begründungen Kategorien für eine entwicklungspsychologische Studie zu gewinnen. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie, Universität des Saarlandes
- Eckensberger, L.H. & Meacham, J.A. 1984: The Essentials of Action Theory: A Framework for Discussion. Human Development 27, 166-172
- Eckensberger, L.H. & Sieloff, U. 1987: Thesen zur Beziehung von Handlungstheorie und dem Forschungsprogramm 'Subjektive Theorien'. Statement

- zum Symposium 'Subjektive Theorien auf dem Prüfstand'. Mai 1987. Weingarten
- Eckert, Ch. 1981: Subjektive Theorien von Erziehern über die Förderung eigener Handlungswirksamkeit bei Heimkindern. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg
- Edelmann, W. 1986: Lernpsychologie. München/Weinheim
- Epstein, S. 1973: The Self-Concept Revisited. Or a Theory of a Theory. *American Psychologist* 28, 404-416
- Epstein, S. 1979: Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H. (ed), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*, Stuttgart, 15-45
- Epstein, S. 1983: Aggregation on Beyond: Some Basic Issues on the Prediction of Behavior. *Journal of Personality* 51, 3, 360-392
- Ericsson, K.A. & Simon, H. 1978: Retrospective Verbal Reports as Data. C.P.I. Working Paper No. 388. Carnegie-Mellon-University
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. 1980: Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87, 3, 215-251
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. 1981: Sources of Evidence on Cognition: A Historical Overview. In: Merluzzi, T. et al. (eds): *Cognitive Assessment*. New York, 17-51
- Essler, W.K. 1970: *Wissenschaftstheorie 1. Definition und Reduktion*. Freiburg
- Essler, W.K. 1971: *Wissenschaftstheorie 2. Theorie und Erfahrung*. Freiburg
- Essler, W.K. 1973: *Wissenschaftstheorie 3. Wahrscheinlichkeit und Induktion*. Freiburg
- Essler, W.K. 1979: *Wissenschaftstheorie 4. Erklärung und Kausalität*. Freiburg
- Evans, J. 1982: *The Psychology of Deductive Reasoning*. London
- Faber, U. et al. 1981: Subjektive Theorien über Depression. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg
- Feger, H.R. & Graumann, C.F. 1983: Beobachtung und Beschreibung von Erleben und Verhalten. In: Feger, H. & Bredenkamp, J. (eds): *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Forschungsmethoden der Psychologie. Bd. 2: Datenerhebung*. Göttingen, 76-134
- Filipp, S.H. (ed) 1979: *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart
- Filipp, S.H. 1982: Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Oerter, R. & Montada, L. (eds), *Entwicklungspsychologie*, München, 769-788
- Fillmore, C.J. 1968: The Case for Case. In: Bach, E. & Harms, R.T. (eds), *Universals in Linguistic Theory*. New York, 1-88
- Fisch, R. et al. 1982: Das alltägliche Erziehungsverständnis junger Mütter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2, 189-207

- Flanagan, O.W. 1984: *The Science of the Mind*. Cambridge/Mass.
- Flavell, J.H. & Wellman, H.M. 1977: *Metamemory*. In: Kail, R.V. & Hagen, J.W. (eds), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale/N.J., 3-33
- Flick, U. 1984: *Subjektive Theorien von Psychologen und Sozialarbeitern über Vertrauen in helfenden Beziehungen*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Freie Universität Berlin
- Flick, U. 1987: *Das Subjekt als Theoretiker? Zur Subjektivität Subjektiver Theorien*. In: Bergold, J.B. & Flick, U. (eds), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*, Tübingen, 125-134
- Foppa, K. 1965: *Lernen – Gedächtnis – Verhalten*. Köln
- Frey, D. & Benning, B.E. 1983: *Das Selbstwertgefühl*. In: Mandl, H. & Huber, G.L. (eds): *Emotion und Kognition*, München, 148-182
- Friedman, N. 1967: *The Social Nature of Psychology Research*. New York
- Fritz, J. 1974: *Emanzipatorische Gruppendynamik*. München
- Fritzsch, U. 1985: *Was ich kann, das tue ich. Handlungsbezogene Kognitionen als Subjektive Theorien im Erziehungsalltag*. Unveröffentl. Dissertation, Psychologisches Institut, Universität Bern
- Füglistner, P. et al. 1985: *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Bern
- Fuhrer, U. 1984: *Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern*. Göttingen
- Fuhrer, U. 1985: *Handlungsanalyse durch Setting-Programm-Analyse*. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 22, 194-216
- Gädick, B. & Wambganß, H. 1986: *Subjektive Theorien über Eßstörungen mit bulimarektischen Tendenzen*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg
- Garfinkel, H. 1967: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs
- Garfinkel, H. 1973: *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (eds), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Reinbek, 189-262
- Gatzemeier, M. 1975: *Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation*. In: Kuenzli, R. (ed), *Curriculumsentwicklung – Begründung und Legitimation*, München, 147-158
- Genest, M. & Turk, D. 1981: *Think-Aloud Approaches to Cognitive Assessment*. In: Merluzzi, T. et al. (eds), *Cognitive Assessment*, New York, 233-269
- Gethmann, C.F. 1980: *Die Logik der Wissenschaftstheorie*. In: Gethmann, C.F. (ed), *Theorie des wissenschaftlichen Argumentierens*, Frankfurt, 15-42
- Gigerenzer, G. 1981: *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. München
- Gigerenzer, G. 1987: *Probabilistic Thinking and the Fight against Subjectivity*. In: Krüger, L. et al. (eds), *The Probabilistic Revolution, Vol. 2: Ideas in the Sciences*, Cambridge/London, 11-33
- Gigerenzer, G. & Murray, D.J. (eds) 1987: *Cognition as Intuitive Statistics*. Hillsdale, N.J.
- Gniech, G. 1976: *Störeffekte in psychologischen Experimenten*. Stuttgart/Köln/Mainz

- Göttert, K.-H. 1978: Argumentation. Tübingen
- Goffman, E. 1959: The Presentation of Self in Everyday Life. New York
- Goldstein, E.B. 1984: Sensation and Perception. Belmont
- Graumann, C.F. 1960: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: Lersch, Ph. & Thomae, H. (eds), Handbuch der Psychologie Bd. 4, Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Göttingen, 87-154
- Graumann, C.F. 1972: Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, C.F. (ed), Handbuch der Psychologie, Bd. 7, Sozialpsychologie, 2. Halbbd., Forschungsbereiche, Göttingen, 1109-1262
- Graumann, C.F. (ed) 1982: Kurt-Lewin-Werkausgabe. Bd. 4: Feldtheorie. Stuttgart
- Greenwald, A.G. 1982: Ego Task Analysis: An Integration of Research on Ego-Involvement and Self-Awareness. In: Hastorf, A. & Isen, A. (eds), Cognitive Social Psychology, New York, 109-147
- Griseemann, H. 1986: Hyperaktive Kinder. Bern/Stuttgart
- Groeben, N. 1972: Literaturpsychologie. Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie. Stuttgart
- Groeben, N. 1975: Gestalttheorie als Irrationalismusbasis? Das Bild des 'gestalt switch' und irrationalistische Tendenzen in der neueren Wissenschaftstheorie. In: Ertel, S. et al. (eds), Gestalttheorie in der modernen Psychologie, Darmstadt, 134-145
- Groeben, N. 1977: Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma- durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen. Kronberg/Ts.
- Groeben, N. 1978: Auf dem Weg zu einer realistischen Wissenschaftsrekonstruktion. Rezension: Herrmann, T., Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Zeitschrift für Sozialpsychologie 9, 338-345
- Groeben, N. 1979: Widersprüchlichkeit und Selbstanwendung: Psychologische Menschenbildannahmen zwischen Logik und Moral. Zeitschrift für Sozialpsychologie 10, 267-273
- Groeben, N. 1979a: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: Brandtstädter, J. et al. (eds), Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart, 51-77
- Groeben, N. 1981: Zielideen einer moralisch-utopischen Psychologie. Zeitschrift für Sozialpsychologie 12, 109-133
- Groeben, N. 1984: Rezeption als Konstruktion. Das Prinzip der 'Sinnkonstanz' am Beispiel von Ironie. In: Engelkamp, J. (ed), Psychologische Aspekte des Verstehens, Heidelberg/New York, 185-201
- Groeben, N. 1986: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen
- Groeben, N. 1986a: Die Herleitung von Erziehungszielen. In: Twellmann, W. (ed), Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 8.1., Düsseldorf, 175-198
- Groeben, N. 1988: Die Utopie der Sehnsucht der Utopie. In: Groeben, N. et al. (eds), Zukunfts-Gestalt-Wunsch-Psychologie. Münster, 189-208

- Groeben, N. & Blicke, G. 1988: Argumentationsintegrität. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Heidelberg
- Groeben, N. & Scheele, B. 1977: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt
- Groeben, N. & Scheele, B. 1982: Einige Sprachregelungsvorschläge für die Erforschung subjektiver Theorien. In: Dann, H.-D. et al. (eds), Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern, Konstanz, 9-39
- Groeben, N. & Scheele, B. 1983: Emotionen in einer Psychologie über subjektive Theorien. Unveröffentl. Manuskript, Heidelberg
- Groeben, N. & Scheele, B. 1984/86: Produktion und Rezeption von Ironie, Bd. I: Pragmalinguistische Beschreibung und psycholinguistische Erklärungshypothesen. Tübingen/2. verb. Aufl. 1986
- Groeben, N. & Westmeyer, H. 1975: Kriterien psychologischer Forschung. München (2. Aufl. 1981)
- Groeben, N. et al. 1985: Produktion und Rezeption von Ironie, Bd. II: Empirische Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen ironischer Sprechakte. Tübingen
- Guerin, B. & Innes, J.M. 1981: Awareness of Cognitive Processes: Replications and revisions. *Journal of General Psychology* 104, 173-189
- Haag, F. et al. 1972: Aktionsforschung. München
- Habermas, J. 1968: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt
- Habermas, J. 1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M, 101-140
- Habermas, J. 1984: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M
- Hacker, W. 1973: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin (DDR)
- Hakes, D.T. 1980: The Development of Metalinguistic Abilities in Children. New York
- Halpern, D.F. 1984: Thought and Knowledge. Hillsdale, N.J.
- Hanke, U. et al. 1985: Lehrer- und Schülerperspektiven im Unterricht. *Bildung und Erziehung* 38, 483-508
- Hanson, N.R. 1961: Patterns of Discovery. Cambridge
- Harvey, J.H. et al. 1981: Perspectives on Attributional Processes. Dubuque/Iowa
- Harvey, J.H. et al. (eds) 1981a: New Directions in Attribution Research. Vol. III. Hillsdale, N.J.
- Heckhausen, H. 1975: Naive und wissenschaftliche Verhaltenstheorie im Austausch. In: Ertel, S. et al. (eds), Gestalttheorie in der modernen Psychologie, Darmstadt, 106-112
- Heckhausen, H. 1980: Motivation und Handeln. Berlin/Heidelberg/New York
- Heider, F. 1958: The Psychology of Interpersonal Relations. New York
- Heider, T. & Waschowski, R. 1982: Sechzehn Subjektive Theorien zum Konstrukt 'Partnerschaft'. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Münster

- Heinze, T. et al. 1975: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München
- Hempel, C.G. & Oppenheim, P. 1948: Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science* 15, 135-175
- Herrmann, T. 1969: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen
- Herrmann, T. 1974: Psychologische Theorien – nicht als Aussagengefüge betrachtet. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Marburg Nr. 42
- Herrmann, T. 1976: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen
- Herrmann, T. 1982: Über begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien: Begriffsinflation und Akteur-System-Kontamination. *Sprache und Kognition* 1, 3-14
- Herrmann, T. 1985: Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme. München/Wien/Baltimore
- Herzog, W. 1984: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen/Toronto/Zürich
- Heymann, H.W. 1980: Zur Erforschung Subjektiver Unterrichtstheorien von Mathematiklehrern – Überlegungen zu einer empirischen Studie. Unveröffentl. Manuskript, Institut für Didaktik der Mathematik, Universität Bielefeld
- Hochberg, J.F. 1977: Wahrnehmung. Wiesbaden
- Höffe, O. 1975: Strategien der Humanität. Freiburg i. Br.
- Hofer, M. 1974: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. (3. Aufl.) Weinheim
- Hofer, M. 1986: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen/Toronto/Zürich
- Hofer, M. et al. 1979: Kognitive Bedingungen individualisierenden Verhaltens von Lehrern. Abschlußbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Heidelberg/Braunschweig
- Hofer, M. et al. 1982: Bedingungen und Konsequenzen individualisierenden Lehrerverhaltens. Abschlußbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2 Bde., Braunschweig
- Hoffmann, J. 1986: Die Welt der Begriffe. Weinheim
- Hoffmann, N. (ed) 1979: Grundlagen kognitiver Therapie. Bern
- Holzkamp, K. 1970: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. *Psychologische Rundschau* 21, 1-22
- Holzkamp, K. 1972: Kritische Psychologie. Frankfurt/M.
- Hopf, C. 1978: Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 7, 7-115
- Hron, A. 1982: Interview. In: Huber, G.L. & Mandl, H. (eds), *Verbale Daten*, Weinheim, 119-140
- Huber, G.L. & Mandl, H. (eds) 1982: *Verbale Daten*. Weinheim
- Hull, C.L. 1952: A Behavior System: An Introduction to Behavior Theory concerning the Individual Organism. New Haven



- Humpert, W. & Dann, H.-D. 1984: Das Beobachtungssystem BAVIS: Ein handlungstheoretisch orientiertes Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht. Projekt Aggression in der Schule. Arbeitsbericht 8. Konstanz
- Hurrelmann, K. 1980: Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern. In: Lenzen, D. (ed), Pädagogik und Alltag, Stuttgart, 45-60
- Ingenkamp, F. et al. 1986: Zwischenbericht über das Forschungsprojekt 'Entwicklung von Trainingsmaterialien zur Veränderung von handlungsleitenden Kognitionen bei Lehrern und Trainern'. Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Johannsen-Wentzler, F. 1987: Subjektive Theorien als Ansatz in einem Curriculum zur Pädagogischen Psychologie? In: Schlee, J. & Wahl, D. (eds), Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg, 126-137
- Johnson-Laird, P.N. 1980: Mental Models in Cognitive Science. Cognitive Science 4, 71-115
- Johnson-Laird, P.N. & Bara, B. 1984: Syllogistic Inference. Cognition, 16, 1-16
- Johnson-Laird, P.N. & Wason, P.C. 1977: Thinking. Readings in Cognitive Science. Cambridge/Mass., 75-88
- Jones, E.E. & Nisbett, R.E. 1971: The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. Morristown, N.J.
- Jones, E.E. et al. 1971: Attribution. Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N.J.
- Jones, O.R. (ed) 1971: The Private Language Argument. London
- Jüttemann, G. (ed) 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim
- Jungermann, H. 1976: Rationale Entscheidungen. Bern/Stuttgart/Wien
- Jungermann, H. 1983: The Two Camps on Rationality. In: Scholz, R.W. (ed), Decision Making under Uncertainty, Amsterdam, 63-86
- Kahnemann, D., Slovic, C. & Tversky, A. 1982: Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Cambridge/Mass.
- Kaminski, G. 1970: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart
- Kaminski, G. 1973: Bewegungshandlungen als die Bewältigung von Mehrfachaufgaben. Sportwissenschaft 3, 233-251
- Kaminski, G. 1986: Paradigmagebundene Behavior Setting-Analyse. In: Kaminski, G. (ed), Ordnung und Variabilität im Alltagsgeschehen, Göttingen, 154-176
- Kamlah, W. 1960: Wissenschaft, Wahrheit, Existenz. Stuttgart
- Kanouse, D.E. & Hanson, C.R. 1971: Negativity in Evaluations. In: Jones, E.E. et al. 1971, Attribution. Morristown, 47-62
- Kaufmann, A. 1975: Introduction to the Theory of Fuzzy Subsets, Vol. 1: Fundamental Theoretical Elements. New York
- Kebeck, G. 1982: Emotion und Vergessen. Aspekte einer Neuorientierung psychologischer Gedächtnisforschung. Münster

- Kebeck, G. 1982a: Prägnanzaspekte in Erinnerungsberichten. *Gestalt Theory* 5, 3, 167-177
- Kebeck, G. 1983: Feldtheorie als Methodologie. Überlegungen zur Nützlichkeit Lewin'scher Grundgedanken für die Allgemeine Psychologie und die Methodenlehre. *Gestalt Theory* 5, 4, 247-266
- Kebeck, G. & Lohaus, A. 1985: Versuchsleiterverhalten und Versuchsergebnis. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 32, 75-89
- Kebeck, G. & Sader, M. 1984: Phänomenologisch-Experimentelle Methodenlehre. Ein gestalttheoretisch orientierter Versuch der Explikation und Weiterführung. *Gestalt Theory* 6, 3, 193-245
- Kelley, H.H. 1972: *Causal Schemata and the Attribution Process*. New York
- Kelly, G.A. 1955: *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. I, II. New York
- Kintsch, W. 1974: *The Representation of Meaning in Memory*. New York
- Klix, F. 1979: Einführung. In: Ueckert, H. & Rhenius, D. (eds), *Komplexe menschliche Informationsverarbeitung*. Bern/Stuttgart/Wien, 16-19
- Klüver, J. 1979: Kommunikative Validierung – einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt 'Lebensweltanalyse von Studenten'. In: Heinze, T. (ed), *Lebensweltanalyse von Fernstudenten*. Fernuniversität Hagen, 68-84
- Kluwe, R.H. & Misiak, C. 1984: Wissenserwerb beim Umgang mit einem umfangreichen System: Lernen als Ausbildung subjektiver Ordnungsstrukturen. Bericht aus dem Fachbereich Pädagogik, Abt. Psychologie, Hochschule der Bundeswehr. Hamburg
- König, E. 1975: *Theorie der Erziehungswissenschaften*, Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München
- Kohler, I. 1951: Über Aufbau und Wandlung der Wahrnehmungswelt. *Österr. Akad. d. Wiss. phil.-hist. Kl.* 227/1, Wien, 1-118
- Kohler, I. 1956: Der Brillenversuch in der Wahrnehmungspsychologie mit Bemerkungen zur Lehre von der Adaption. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 3, 381-417
- Kohli, M. 1978: 'Offenes' und Geschlossenes Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. *Soziale Welt*, 29, 1-25
- Konegen, N. & Sondergeld, K. 1985: *Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler*. Opladen
- Kopperschmidt, J. 1973: *Allgemeine Rhetorik. Eine Einführung in die Theorie der persuasiven Kommunikation*. Stuttgart
- Kopperschmidt, J. 1978: *Das Prinzip vernünftiger Rede*. Stuttgart
- Kopperschmidt, J. 1980: *Argumentation*. Stuttgart
- Kopperschmidt, J. & Schanze, H. (eds) 1985: *Argumente – Argumentation*. München
- Krahé, E. 1983: Self-Serving Biases in Perceived Similarity and Causal Attributions of Other People's Performance. *Social Psychology Quarterly* 1983 (Dec.), Vol. 46 (4), 318-329

- Krause, F. 1984: Zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Eine Interview- und Legetechnik sowie erste Ergebnisse. Zentrum für Bildungsforschung, SFB 23, Universität Konstanz
- Krause, F. & Dann, H.-D. 1986: Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Projekt Aggression in der Schule, Arbeitsbericht 9. Konstanz
- Kraut, R.E. & Lewis, S.H. 1982: Person Perception and Self-Awareness: Knowledge of Influence on one's own Judgement. *Journal of Personality and Social Psychology* 42, 448-460
- Krieger, R. 1976: Determinanten der Wißbegier. Untersuchungen zur Theorie der Intrinsischen Motivation. Stuttgart/Wien
- Krysmanski, H.J. 1963: Die utopische Methode. Köln/Opladen
- Kuhn, T.S. 1962/67: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago; dt.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M.
- Kuhn, T.S. 1977: Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas. In: Kuhn, T.S., *Die Entstehung des Neuen*, Frankfurt/M., 389-420
- Kunz, G.C. & Drewniak, U. 1987: Die Methode der 'computerunterstützten Videorekonstruktion' (CuV). Universität Gießen, Fachbereich 06 Psychologie, Diskussionspapier Nr. 22
- Kutschera, F. v. 1972: Sprachphilosophie. München
- Labov, W. 1973: The Boundaries of Words and their Meanings. In: Bailey, C.N. & Shuy, R.W. (eds), *New Ways of Analyzing Variations in English*, Washington D.C.
- Lachman, R. et al. 1979: *Cognitive Psychology and Information Processing: An Introduction*. Hillsdale, N.J.
- Langer, K.J. et al. 1978: The Mindlessness of Ostensibly Thoughtful Action: The Role of Public Information in Interpersonal Interrogation. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 635-642
- Langheim, A. & Müller-Holthusen, T. 1985: Subjektive Theorien der Angst. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Münster
- Larkin, J.H. et al. 1980: Models of Competence in Solving Physics Problems. *Cognitive Science* 4, 317-345
- Laucken, U. 1974: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart
- Laucken, U. 1980: Aspekte der Auffassung und Untersuchung alltagspsychologischen Wissens. *Oldenburger Arbeiten über Umgangswissen* 3, Oldenburg
- Laucken, U. 1982: Aspekte der Auffassung und Untersuchung vom Umgangswissen. *Schweizer Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen* 41, 87-113
- Laucken, U. 1987: Forschungsprogramm Subjektive Theorien versus Logographie alltäglichen Lebens. Statement zum Symposium 'Subjektive Theorien auf dem Prüfstand', Mai 1987. Weingarten
- Laucken, U. & Mees, U. 1987: Logographie alltäglichen Lebens. Leid, Schuld und Recht in Beschwerdebriefen über Lärm. Oldenburg

- Lechler, P. 1982: Kommunikative Validierung. In: Huber, G.L. & Mandl, H. (eds), Verbale Daten, Weinheim, 243-258
- Lenk, H. 1972: Erklärung, Prognose, Planung. Freiburg
- Lenk, H. 1978: Handlung als Interpretationskonstrukt. In: Lenk, H. (ed), Handlungstheorie – interdisziplinär. Bd. II.1, München, 279-350
- Lenk, H. (ed) 1985: Humane Experimente? Genbiologie und Psychologie. München/Paderborn
- Lisch, R. & Kriz, J. 1978: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek
- Lohaus, A. 1983: Möglichkeiten individuumszentrierter Datenerhebung. Münster
- Lohaus, A. & Kebeck, G. 1984: Die experimentelle Situation aus der Sicht von Versuchsteilnehmern und Versuchsleiter. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 31, 84-100
- Lohaus, A. & Wortmann, K.H. 1983: Subjektive Persönlichkeitstheorien: Ein Vergleich direkter und indirekter Erhebungsmethoden. Psychologische Beiträge 25, 194-207
- Magnusson, D. 1969: Testtheorie. Wien
- Mandl, H. & Huber, G.L. 1982: Subjektive Theorien von Lehrern. Forschungsbericht 18, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen
- Mandl, H. & Spada, H. 1984: Antrag auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms 'Wissenspsychologie'. Tübingen
- Marks, I.M. 1969: Fears and Phobias. London
- Maschewsky, W. 1977: Das Experiment in der Psychologie. Frankfurt/M
- Maslow, A.H. 1954: Motivation and Personality. New York
- Maslow, A.H. 1973: Psychologie des Seins. München
- Mavissakalian, M. & Barlow, D.H. (eds) 1981: Phobia. Psychological and Pharmacological Treatment. New York/London
- Mayring, Ph. 1983: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim
- McCoy, M.M. 1977: A Reconstruction of Emotion. In: Bannister, D. (ed), New Perspectives in Personal Construct Theory. London, 93-124
- Meichenbaum, D. 1971/73: Cognitive Factors in Behavior Modification: Modifying what Clients Say to themselves. Research Report No. 25, July, 23; dt. in: Hartig, M. (ed) 1973, Selbstkontrolle. Ein kritischer Überblick über lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze, München, 197-213
- Meichenbaum, D. 1976: A Self-Instructional Approach to Stress Management: A Proposal for Stress Inoculation Trainings. In: Spielberger, C. & Sarason, I. (eds), Stress and Anxiety in Modern Life, Vol. I, New York 237-263
- Meinefeld, K. 1976: Ein formaler Entwurf für die empirische Erfassung elementaren sozialen Wissens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung, München, 88-158
- Merluzzi, T.V. et al. (eds) 1981: Cognitive Assessment. New York

- Merten, K. 1983: Inhaltsanalyse. Opladen
- Mertens, W. 1975: Sozialpsychologie des Experiments. Hamburg
- Mertens, W. & Fuchs, G. 1978: Krise der Sozialpsychologie? München
- Merton, R.K. & Kendall, P.L. 1945/46 (dt. 1979): Das Fokussierte Interview. In: Hopf, C. & Weingarten, J. (eds) 1979, Qualitative Sozialforschung, Stuttgart, 171-204
- Mervis, C.B. & Rosch, E. 1981: Categorization of Natural Objects. Annual Review of Psychology 32, 89-115
- Mey, M. de 1982: The Cognitive Paradigm. Dordrecht/London
- Miller, G.A. et al. 1960/1973: Plans and the Structure of Behavior. New York; dt.: Strategien des Handelns. Stuttgart
- Miller, W.R. (ed) 1980: The Addictive Behaviors. Oxford
- Minsky, M.L. (ed) 1968: Semantic Information Processing. Cambridge, Mass.
- Mischel, W. 1973: Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. Psychological Review 80, 252-283
- Moor, R. 1983: Subjektive Theorien und Handlungsorganisation von Sportlehrern unter besonderer Berücksichtigung des Umgangs mit Leistungsschwächeren. Unveröffentl. Lizentiatsarbeit der Universität Fribourg (Schweiz)
- Moser, H. 1975: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München
- Mutzeck, W. 1983: Problemorientiertes Lehrertraining. In: Mutzeck, W. & Pallasch, W. (eds), Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte und Erfahrungen, Weinheim/Basel, 117-135
- Mutzeck, W. 1984: Erziehungsorientiertes Lehrertraining – Eine transferbezogene Trainingskonzeption im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung. In: Mutzeck, W. & Pallasch, W. (eds), Integration verhaltensgestörter Schüler – praktische Modelle und Versuche, Weinheim/Basel, 189-198
- Mutzeck, W. 1987: Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien. Phil. Diss. Univ. Oldenburg
- Mutzeck, W. 1987a: Schwierige Situationen im Berufsalltag und Wege ihrer Bewältigung. Ein Fortbildungskurs zur Modifikation Subjektiver psychologischer Theorien. In: Schlee, J. & Wahl, D. (eds), Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern, Oldenburg, 152-173
- Mutzeck, W. 1988: Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Fortbildungstransfer. Weinheim
- Naess, A. 1975: Kommunikation und Argumentation. Kronberg/Ts.
- Nersessian, N.J. (ed) 1987: Science and Philosophy. Dordrecht
- Neusüss, A. (ed) 1972: Utopie. Begriff und Phänomen des Utopischen. Neuwied
- Newell, A. & Simon, H.A. 1972: Human Problem Solving. Englewood Cliffs, N.J.
- Niemeyer, C. 1987: Das 'Forschungsprogramm Subjektive Theorien' – Anfragen aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. In: Schlee, J. & Wahl,

- D. (eds), Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern, Oldenburg, 77-102
- Nisbett, R.E. & Wilson, T. 1977: Telling more than we can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 84, 3, 231-259
- Nitsch, J.R. 1975: Sportliches Handeln als Handlungsmodell. *Sportwissenschaft* 5, 39-55
- Norman, D.A. & Rumelhart, D.E. 1975: *Explorations in Cognition*. San Francisco
- Oldenburger, H. 1981: Methodenheuristische Überlegungen und Untersuchungen zur 'Erhebung' und Repräsentation kognitiver Strukturen. Phil. Diss. Göttingen
- Oldenburger, H. 1981a: Zur Konkretisationserhebung literarischer Texte und hermeneutischer Deutungshypothesen durch Sortierung und Netzwerkbildung. In: Groeben, N. (ed), *Rezeption und Interpretation*, Tübingen, 161-204
- Oldenburger, H. 1986: Subjektive Theorien in Lern-Lehr-Prozessen. — Mittelfristige Lösungsansätze für einige Überbrückungsprobleme. In: Gröschel, H. & Müller-Gürtler, G. (eds) 1986, *Schülerperspektive im Sportlehrerstudium*, Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, DVS-Protokolle Clausthal-Zellerfeld, 3-49
- Oldenburger, H. 1987: Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften — Theoretische und methodologische Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 261-273
- Oldenburger, H. et al. 1987: Ursachenerklärungen schulischer Leistungen durch Schüler unterschiedlicher beruflicher Schulformen. Posterpräsentation zum internationalen Symposium 'Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Bildung'. Göttingen
- Opp, K.-D. 1970: *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Reinbek
- Orne, M.T. 1962: On the Social Psychology of the Psychological Experiment: With Particular Reference to Demand Characteristics and their Implications. *American Psychologist* 17, 776-783
- Orne, M.T. 1969: Demand Characteristics and the Concept of Quasi-Controls. In: Rosenthal, R. & Rosnow, R.L. (eds), *Artefact in Behavioral Research*, New York, 147-177
- Osherson, D.N. & Smith, E.E. 1981: On the Inadequacy of Prototype Theory as a Theory of Concepts. *Cognition* 9, 35-58
- Palermo, D.S. 1971: Is a Scientific Revolution Taking Place in Psychology? *Scientific Studies* 1, 135-155
- Perls, F.S. 1976: *Gestalt-Therapie in Aktion*. Stuttgart
- Piaget, J. 1936/1969: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel; dt.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart
- Polya, G. 1962/63: *Mathematik und Plausibles Schließen*. 2 Bde. Basel/Stuttgart
- Polya, G. 1979: *Vom Lösen mathematischer Aufgaben*. Basel/Stuttgart

- Popper, K.R. 1962: Some Comments on Truth and Growth of Knowledge. In: Nagel, E. et al. (eds), *Logic, Methodology, and Philosophy of Science*, California, 285-292
- Popper, K.R. 1969: *Logik der Forschung*. Tübingen
- Preiser, S. 1979: *Personwahrnehmung und Beurteilung*. Darmstadt
- Prenzel, A. (ed) 1983: *Gestaltpädagogik*. Weinheim
- Prim, R. & Tilmann, H. 1973: *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft*. Heidelberg
- Psathas, G. 1973: Ethnomethodologie und Phänomenologie. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (eds), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Reinbek, 263-284
- Pylshyn, Z.W. 1984: *Computation and Cognition. Toward a Foundation for Cognitive Science*. Cambridge/Mass.
- Ramseier, E. 1977: *Aspekte einer naiven Theorie der Erziehung: Erziehungshandlungen im Verständnis von Müttern*. Unveröffentl. Manuskript, Bern
- Ramseier, E. 1979: *Alltagstheorien über Mutter-Kind-Interaktionen. Versuche zur Auswertung von Handlungsinterpretationen*. Unveröffentl. Lizentiatsarbeit, Psychologisches Institut, Universität Bern
- Randoll, P. 1981: *Affektive Reaktionen von Lehrern auf Unterrichtsereignisse*. Unveröffentl. Diplomarbeit. Psychologisches Institut Heidelberg
- Reusser, K.: *Die kognitive Wende in der Psychologie: Eine Annäherung an phänomenologische und geisteswissenschaftliche Problemstellungen*. In: Montada, L. et al. (eds), *Kognition und Handeln*, Stuttgart, 169-188
- Rheinberg, F. 1987: Reflexionsfreier 'Flow'. Statement zum Symposium 'Subjektive Theorien auf dem Prüfstand'. Mai 1987. Weingarten
- Rich, M.C. 1979: Verbal Reports on Mental Processes: Issues of Accuracy and Awareness. *Journal for the Theory of Social Behavior* 9, 1, 29-37
- Richardson, S.A., Dohrenwend, E.S. & Klein, D. 1965; dt. 1979: Die 'Suggestivfrage'. In: Hopf, C. & Weingarten, J. (eds), *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart, 205-233
- Rieger, C. 1888: *Beschreibung der Intelligenzstruktur in Folge einer Hirnverletzung nebst einem Entwurf zu einer allgemein anwendbaren Methode der Intelligenzprüfung*. Würzburg
- Rogers, C.R. 1942: *Counseling and Psychotherapy*. Cambridge, Mass.
- Rogers, C.R. 1964: Toward a Science of the Person. In: Wann, T.W. (ed), *Behaviorism and Phenomenology*, Chicago, 109-140
- Rogers, C.R. 1976: *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München
- Rosch, E. 1973: On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. In: Moore, T.E. (ed), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York
- Rosch, E. 1975: Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology*, General 104, 192-253
- Rosch, E. 1978: Principles of Categorization. In: Rosch, E. & Lloyd, B. (eds), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, N.J., 27-48

- Rosch, E. & Lloyd, B. (eds) 1978: *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.
- Rosenthal, R. 1963: On the Social Psychology of the Psychological Experiment: The Experimenter's Hypothesis as Unintended Determinant of the Experimental Results. *American Scientist* 51, 268-283
- Rosenthal, R. 1966: *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York
- Sader, M. 1986: *Rollenspiel als Forschungsmethode*. Opladen
- Savigny, E. v. 1969: *Die Philosophie der normalen Sprache*. Frankfurt
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. 1977: *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N.J.
- Scheele, B. 1980: Subjektive Theorien über Ironie als Heuristik für einen wissenschaftlichen Hypothesenkörper. Bericht aus dem Psychologischen Institut, Univ. Heidelberg, Diskussionspapier Nr. 21
- Scheele, B. 1981: Selbstkontrolle als kognitive Interventionsstrategie. Weinheim
- Scheele, B. 1984: Dialog-konsensuale Erhebung des Sinneaspekts von Handlung zur Indikation von generellen Therapiemodellen. In: Quekelberghe, R. v. (ed), *Studien zur Handlungstheorie und Psychotherapie 2: Diagnostik/Intervention*, EWH Rheinland-Pfalz, Landau, 120-151
- Scheele, B. 1987: Indikationsaspekte dialog-konsensualer Methoden zur Rekonstruktion sozialen Wissens. Unveröffentl. Vortragsmanuskript. Heidelberg
- Scheele, B. & Groeben, N. 1979: Zur Rekonstruktion von Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite. Bericht aus dem Psycholog. Institut, Univ. Heidelberg, Diskussionspapier Nr. 18
- Scheele, B. & Groeben, N. 1984: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Weinheim
- Scheele, B. & Groeben, N. 1986: Methodological Aspects of Illustrating the Cognitive-Reflective Function of Aesthetic Communication. Employing a Structure-Formation Technique with Readers of (Positive) Literary Utopias. *Poetics* 15, 527-554
- Scheele, B. & Groeben, N. 1988: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. 1981: Private and Public Aspects of the Self. In: Wheeler, L. (ed), *Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 2, Beverly Hills, 189-216
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. 1983: Two Sides of the Self: One for you and one for me. In: Suls, J. & Greenwald, A.G. (eds), *Psychological Perspectives on the Self*. Vol. 2, Hillsdale, N.J., 123-157
- Schlee, J. 1976: *Legasthenieforschung am Ende?* München
- Schlee, J. 1984: Immunisierung in der Sonderpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 53, 125-138



- Schlee, J. 1987: Überlegungen zur Modifikation handlungswirksamer Subjektiver Theorien bei Sonderschullehrern. In: Schlee, J. & Wahl, D. (eds), Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern, Oldenburg, 174-205
- Schlee, J. & Wahl, D. (eds) 1987: Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern, Oldenburg
- Schlottke, P. & Wahl, D. 1983: Streß und Entspannung im Unterricht. München
- Schneider, J.F. & Becker, U. 1985: SYMLOG in der Gruppenpsychotherapieforschung: Einige theoretische und methodische Überlegungen. In: Czogalik, D. et al. (eds), Perspektiven der Psychotherapieforschung: Einzelfall – Gruppe – Institution, Freiburg, 279-299
- Scholz, R.W. (ed) 1983: Decision Making under Uncertainty. Amsterdam/New York/Oxford
- Scholz, R.W. (ed) 1986: Current Issues in West German Decision Research. Frankfurt/Bern/New York/Paris
- Schütze, F. et al. 1973: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (eds), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek, 433-495
- Schuler, H. 1980: Ethische Probleme Psychologischer Forschung. Göttingen
- Schwemmer, O. 1976: Theorie der Rationalen Erklärung. München
- Seidenstücker, G. & Baumann, U. 1979: Zur Situation der Indikationsforschung. Bericht 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen, 379-386
- Seligman, M.E.P. 1975/79: Helplessness. San Francisco; dt. Erlernte Hilflosigkeit (1979). München
- Seligman, M.E.P. 1983: Erlernte Hilflosigkeit. 2. erw. Auflage mit einem Nachwort von F. Petermann. München
- Semin, G.R. et al. 1981: Alltagswissen als implizite Basis für 'wissenschaftliche' Persönlichkeitstheorien: Eine sozialpsychologische Untersuchung. Zeitschrift für Sozialpsychologie 12, 233-242
- Shavelson, R.J. 1976: Teachers' Decision Making. In: Gage, N.L. (ed), The Psychology of Teaching Methods. 75th Yearbook of the National Society for the Study of Evaluation, Chicago, 372-433
- Shraugher, J. & Oxberg, T. 1982: Self-Awareness: The Ability to Predict one's Future Behavior. In: Underwood, G. (ed), Aspects of Consciousness, Vol. 3, London, 267-313
- Simon, H.A. 1957: Models of Man. Social and Rational. New York/London/Sydney
- Simon, H.A. 1979: Models of Thought. New Haven/London
- Simon, H.A. 1979a: Information Processing Models of Cognition. Annual Review of Psychology 30, 363-396
- Singer, M.G. 1975: Verallgemeinerung in der Ethik. Frankfurt/M.
- Skinner, B.F. 1973: Wissenschaft und menschliches Verhalten. München

- Skinner, B.F. 1974: Die Funktion der Verstärker in der Verhaltenswissenschaft. München
- Smith, K.R. & Miller, F.D. 1978: Limits on Perception of Cognitive Processes: A Reply to Nisbett and Wilson. *Psychological Review* 85, 4, 355-362
- Sneed, J.D. 1971: The Logical Structure of Mathematical Physics. Dordrecht
- Spitznagel, A. & Schmidt-Atzert, L. (eds) 1986: Sprechen und Schweigen. Zur Psychologie der Selbstenthüllung. Bern/Stuttgart/Toronto
- Stamper, F.M. 1982: Panic Disorder: Description, Conceptualization, and Implications for Treatment. *Clinical Psychological Review* 2, 469-486
- Stanley, J.C. 1971: Reliability. In: Thorndyke, R.L. (ed), *Educational Measurement*, Washington, 356ff.
- Stegmüller, W. 1969: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. 1: Erklärung und Begründung, Berlin/Heidelberg/New York
- Stegmüller, W. 1973: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. 2.2.: Theoriestrukturen und Theoriedynamik, Berlin/Heidelberg/New York
- Stegmüller, W. 1979: The Structuralist View of Theories. Berlin/Heidelberg/New York
- Stegmüller, W. 1979a: Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel. Stuttgart
- Stegmüller, W. 1979b: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie II. Stuttgart
- Stegmüller, W. 1980: Neue Wege der Wissenschaftsphilosophie. Berlin/Heidelberg/New York
- Stegmüller, W. 1983: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. 1: Erklärung, Begründung, Kausalität. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg/New York
- Steinorth, U. 1985: L. Wittgenstein: Sprache und Denken. In: Speck, J. (ed), *Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Gegenwart I*. Göttingen, 100-154
- Stevens, J.O. 1976: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie, München (2. Auflage)
- Stuhr, U. 1984: Deutungsarbeit im Psychoanalytischen Dialog. Eine empirische Analyse zur Dialektik von Engagement und Distanz in der therapeutischen Beziehung. Göttingen
- Tausch, R. 1973: Gesprächspsychotherapie. Göttingen (5. Auflage)
- Tennstädt, K.C. 1987: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Einführung und ausgewählte Ergebnisse einer ersten Evaluation. In: Schlee, J. & Wahl, D. (eds), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern*, Oldenburg, 206-235
- Tennstädt, K.C. et al. 1987: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. I: Trainingshandbuch. Bern

- Tergan, S.O. 1984: Diagnose von Wissensstrukturen. Forschungsbericht 30, CLR. Deutsches Institut für Fernstudien, Univ. Tübingen
- Tergan, S.O. 1986: Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik. Opladen
- Timäus, E. 1974: Experiment und Psychologie. Göttingen
- Tolman, E.C. & Honzik, C.H. 1930: Introduction and Removal of Reward, and Maze Performance in Rats, University of California Publications in Psychology, 4, 257-275
- Topitsch, E. 1966: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft. Neuwied/Berlin
- Topitsch, E. 1969: Mythos, Philosophie, Politik. Zur Naturgeschichte der Illusion. Freiburg
- Toulmin, S. 1958/1975: The Uses of Argument. Cambridge; dt.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg
- Tränkle, U. 1983: Fragebogenkonstruktion. In: Feger, H. & Bredenkamp, J. (eds), Enzyklopädie der Psychologie. Forschungsmethoden der Psychologie Bd. 2: Datenerhebung, Göttingen, 222-301
- Tranø, K.E. 1972: 'Sollen' impliziert 'Können'. Eine Brücke von der Tatsache zur Norm? Ratio 14, 111-125
- Treiber, B. 1980: Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen. 2 Bde. Bern
- Treiber, B. 1981: Erklärung von Förderungseffekten in Schulklassen durch Merkmale Subjektiver Unterrichtstheorien ihrer Lehrer. In: Michaelis, W. (ed), Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Bd. 2., Göttingen/Toronto/Zürich, 631-635
- Treiber, B. & Groeben, N. 1976: Vom Paar-Assoziations-Lernen zum Elaborationsmodell: Forschungsprogrammwechsel in der Psychologie des verbalen Lernens. Zeitschrift für Sozialpsychologie 7, 3-46
- Treiber, B. & Groeben, N. 1981: Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1.1., 117-138
- Treiber, B. & Groeben, N. 1983: Vorarbeiten zu einer reflexiven Sozialtechnologie – Die Integration von dialog-konsenstheoretischem Wahrheits- sowie Falsifikationskriterium am Beispiel subjektiver Theorien von Lehrern. In: Zedler, B. & Moser, H. (eds), Aspekte qualitativer Sozialforschung, Leverkusen, 163-208
- Treutlein, G. et al. 1984: Abschlußbericht über das Forschungsprojekt 'Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen bei Lehr- und Lernprozessen im Sport'. Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Tunmer, W.E. et al. (eds) 1984: Metalinguistic Awareness in Children. New York
- Ulich, D. 1982: Interaktionsbedingungen von Verbalisation. In: Huber, G.L. & Mandl, H. (eds) 1982, Verbale Daten, Weinheim/Basel, 43-60
- Verres, R. 1979: Zur deutschen Ausgabe. In: Bandura, A., Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart, 7-8

- Völzing, V.L. 1979: Begründen, Erklären, Argumentieren. Heidelberg
- Vogt, Ch. 1978: Minimale cerebrale Dysfunktion als Ursache von Leistungs- und Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Oberbiel
- Volpert, W. 1974: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln
- Vorderer, P. 1987: Perspektiven für eine ideologiekritische Konzeption von Wissenspsychologie. In: Vorderer, P. & Groeben, N. (eds), Textanalyse als Kognitionskritik? Möglichkeiten und Grenzen ideologiekritischer Inhaltsanalyse. Tübingen, 226-254
- Wagner, A.C. 1981: Nachträgliches Lautes Denken als Methode der Selbsterfahrung. In: Wagner, A.C. et al. (eds), Unterrichtspsychogramme, Reinbek, 339-354
- Wagner, A.C. et al. 1977: Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des 'Nachträgliches Lauten Denkens' von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. Unterrichtswissenschaft 5, 244-250
- Wagner, A.C. et al. 1981: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek
- Wagner, A.C. et al. 1984: Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Weinheim/Basel
- Wahl, D. 1976: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. Unveröffentl. Projektbericht. Weingarten
- Wahl, D. 1979: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender Subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 208-217
- Wahl, D. 1981: Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: Hofer, M. (ed), Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern, München/Wien/Baltimore, 49-77
- Wahl, D. 1985: 'Lehrer-Tandems' — eine einfache Form der Kooperation. Studienbrief 2: Kooperation zwischen Lehrern. Fernstudium Erziehungswissenschaft. DIFF. Tübingen, 43-53
- Wahl, D. 1987: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen: KOPING. Ein von Subjektiven Theorien ausgehendes Konzept zur Veränderung menschlichen Handelns. In: Schlee, J. & Wahl, D. (eds), Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern, Oldenburg, 253-266
- Wahl, D. et al. 1977: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Pädagogische Hochschule Weingarten
- Wahl, D. et al. 1979: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Zwischenbericht und Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Weingarten
- Wahl, D. et al. 1983: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung Subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg
- Wahl, D. et al. 1984: Psychologie für die Schulpraxis. München

- Waller, M. 1986: Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung. Ber. Psychol. Institut Univ. Heidelberg Nr. 47
- Watson, J.B. & Rayner, R. 1920: Conditioned Emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology* 3, 1-14
- Weidle, R. & Wagner, A.C. 1982: Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, G.L. & Mandl, H. (eds), *Verbale Daten*, Weinheim/Basel, 81-103
- Weimer, W.B. & Palermo, D.S. 1973: Paradigms and Normal Science in Psychology. *Scientific Studies* 3, 211-244
- Weinert, F.E. 1977: Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: Arnold, W. (ed), *Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung*, Bd. 2., Braunschweig, 7-34
- Weingarten, E. et al. (eds) 1976: *Ethnomethodologie – Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt
- Weisser, G. 1970: Die politische Bedeutung der Wissenschaftslehre. Göttingen
- Werbik, H. 1978: *Handlungstheorien*. Stuttgart
- Wessels, M.G. 1984: *Kognitive Psychologie*. New York
- Westmeyer, H. 1973: *Kritik der psychologischen Unvernunft*. Stuttgart
- Westmeyer, H. 1977: Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis? In: Westmeyer, H. & Hoffmann, N. (eds), *Verhaltenstherapie*, Hamburg, 187-203
- Weymar, B. & Oldenburger, H. 1988: Unterricht aus der Sicht von Schülern berufsbildender Schulen: Versuch einer Rekonstruktion Subjektiver Theorien über Unterricht anhand von Schüleraufsätzen. Unveröffentl. Vortragsmanuskript. Göttingen/Mannheim
- White, P. 1980: Limitations on Verbal Reports of Internal Events: A Refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review* 87, 105-112
- Wicklund, R.A. 1979: Die Aktualisierung von Selbstkonzepten in Handlungsvollzügen. In: Filipp, S.-H. (ed), *Selbstkonzept-Forschung*, Stuttgart, 153-169
- Wiegand, M. 1983: Subjektive Krankheitserklärungen von Depressiven. Diplomarbeit, Psycholog. Institut, Univ. Heidelberg
- Wilson, T.C. & Nisbett, R.E. 1978: The Accuracy of Verbal Reports about the Effects of Stimuli on Evaluations and Behavior. *Social Psychology* 41, 2, 118-131
- Wilson, T.C. et al. 1981: Awareness and Self-Perception. Verbal Reports on Internal States. *Journal of Personality and Social Psychology* 40, 1, 53-71
- Wimmer, H. et al. 1986: Children's Understanding of Informational Access as Source of Knowledge. Unveröffentl. Manuskript
- Witte, E.H. & Melville, P. 1982: Experimentelle Kleingruppenforschung: Methodologische Anmerkungen und eine empirische Studie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 13, 109-124

- Wortmann, K.H. 1983: Alltagspsychologie der sozialen Durchsetzung. Eine Studie zur Handlungsrelevanz alltagspsychologischen Wissens. Phil. Diss. Münster
- Wottawa, H. 1977: Psychologische Methodenlehre. München
- Wright, G.H. v. 1971/74: Explanation and Understanding. Ithaka; dt.: Erklären und Verstehen. Frankfurt/M.
- Wutsch, W. 1985: Subjektive Theorie und Selbstkontrolle des Stotterns anhand einer Fallstudie. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psycholog. Institut, Univ. Heidelberg
- Zadeh, L.A. 1965: Fuzzy Sets. Information and Control 8, 338-353
- Ziehen, Th. 1897: Die Prinzipien und Methoden der Intelligenzprüfung. Berlin

## Autorenregister

- Abelson, R.P. 255, 347  
 Abramson, L.J. 42, 330  
 Adair, J.G. 131, 133, 330  
 Aebli, H. 254f., 314, 330  
 Ajzen, J. 24, 330  
 Alisch, L.-M. 51, 54, 124, 223, 314, 330  
 Anderson, J.R. 255, 314, 330  
 Anger, H. 126, 128, 130, 330  
 Apel, K.D. 137, 330  
 Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 255, 330  
 Atteslander, P. 190, 330  
 Ausubel, D.P. 18  
 Baars, B.J. 254, 257f., 330  
 Bales, R.F. 323, 330  
 Ballstaedt, St.-P. 21, 262, 316, 331  
 Bandura, A. 254, 331  
 Bannister, D. 19, 120, 331  
 Bara, B. 104, 340  
 Barlow, D.H. 45, 343  
 Bastine, R. 256, 331  
 Bauer, R. 261, 331  
 Baumann, U. 142, 348  
 Bayertz, K. 112, 331  
 Becker, D. 19, 94, 331  
 Becker, U. 323, 348  
 Beckermann, A. 73, 331  
 Bem, D.J. 187, 331  
 Benning, B.E. 171, 336  
 Berelson, B. 138, 331  
 Berger, H. 130, 141, 331  
 Berger, P.L. 255, 331  
 Bergold, J.B. 135, 141, 161, 172f., 255, 331  
 Bessler, H. 138, 331  
 Bielert, A. 165, 331  
 Bierhoff, H. 150, 331  
 Bierhoff-Alfermann, D. 150, 331  
 Biermann-Ratjen, E.-M. 301, 331  
 Binet, A. 320, 332  
 Birkhan, G. 135, 324f., 332  
 Blickle, G. 117, 338  
 Blöchliger, H. 262, 332  
 Bödiker, M.-L. 301, 332  
 Bommert, H. 301, 332  
 Bortz, J. 106, 187, 190, 332  
 Boudon, R. 221, 332  
 Bower, G.H. 255, 330  
 Bredenkamp, J. 35, 332  
 Breuer, F. 141, 161, 172f., 331  
 Brewer, W.F. 40, 332  
 Brink, A. 262, 332  
 Broich, J. 301, 303, 332  
 Bromme, R. 21, 38, 70, 123f., 182, 225, 259, 308f., 332f.  
 Bronfenbrenner, U. 219, 333  
 Brown, A.L. 314, 333  
 Brücknerhoff, A. 147, 262, 333  
 Bruhn, U. 260, 333  
 Bruner, J.S. 18, 20, 24, 100, 255, 333  
 Bungard, W. 26, 44, 333  
 Bunge, M. 105, 333  
 Burgard, P. 238, 334  
 Burgert, M. 194f., 244, 333  
 Calderhead, J. 321, 333  
 Cantor, N. 100, 122f., 333  
 Carver, C.S. 174, 302, 347  
 Charlton, M. 238, 333  
 Chi, M.T. 182, 333  
 Chomsky, N. 255, 333  
 Cicourel, A.V. 255, 333  
 Clark, C.M. 75, 333  
 Cohen, S.A. 323, 330  
 Cotton, J.L. 131, 333  
 Cranach, M.v. 74, 131, 212, 219, 230, 255, 333f.  
 Cronbach, L.J. 255, 334  
 Csikszentmihalyi, M. 215, 334  
 Dann, H.D. 18-21, 31, 45, 49f., 53, 56, 58, 61, 63f., 67, 84f., 87, 90, 92-94, 165, 192, 202, 259f., 262f., 275-280, 290, 292, 302, 321, 334, 340, 342  
 Diederich, W. 296, 334  
 Dittrich, J. 42, 334  
 Dobrick, M. 126, 234, 334  
 Dörner, D. 17f., 151, 334  
 Dray, W. 74  
 Dreniak, U. 321, 342  
 Drinkmann, A. 147, 174, 302, 334  
 Dubois, F. 123  
 Eckensberger, L.H. 9, 12, 74, 212, 238, 315, 334  
 Eckert, Ch. 154, 164, 260, 335  
 Edelmann, W. 200, 335  
 Epstein, S. 172, 188, 297, 335  
 Ericsson, K.A. 131, 147, 174, 189, 335

- Essler, W.K. 314, 335  
 Evans, J. 61, 104, 335  
 Faber, U. 163, 261, 335  
 Feger, H.R. 131, 335  
 Filipp, S.H. 20, 188, 335  
 Fillmore, C.J. 255, 335  
 Fisch, R. 260, 335  
 Flanagan, O.W. 314, 336  
 Flavell, J.H. 314, 336  
 Flick, U. 135, 171, 232, 255, 261, 331, 336  
 Foppa, K. 35, 336  
 Formann, A. 262, 332  
 Fransella, F. 19, 120, 331  
 Frey, D. 171, 336  
 Friedman, N. 44, 336  
 Fritz, J. 303, 336  
 Fritzsche, U. 260, 336  
 Fuchs, G. 44, 344  
 Füglistner, P. 259f., 336  
 Fuhrer, U. 313, 320, 336  
 Gädick, B. 261, 336  
 Garfinkel, H. 255f., 312f., 336  
 Gatzemeier, M. 113, 139, 336  
 Genest, M. 131, 336  
 Gethmann, C.F. 314, 336  
 Gigerenzer, G. 9, 11, 118, 241, 336  
 Gniech, G. 26, 44, 336  
 Göttert, K.-H. 18, 103, 337  
 Goffman, E. 255, 337  
 Goldstein, E.B. 35, 337  
 Graumann, C.F. 54, 126, 131, 175, 335, 337  
 Greenwald, A.G. 158, 337  
 Grisseman, H. 309, 337  
 Groeben, N. 10-16, 19, 23-26, 28-32, 34, 40, 44f., 47f., 51, 53f., 56f., 60f., 63, 65f., 68, 72-75, 77, 88, 90, 92, 98, 100, 102f., 107, 112-117, 119-121, 124, 127, 129, 131f., 137-139, 149, 152-154, 157f., 160, 162, 164-166, 168f., 173, 177, 180f., 183, 190, 194, 213, 215f., 218, 221f., 224f., 229, 231-233, 235-238, 245f., 248, 256, 258f., 262f., 267-270, 272-274, 277, 290-292, 295, 302, 307, 310, 314, 316, 320-323, 329, 337f., 347, 350  
 Guerin, B. 131, 338  
 Haag, F. 307, 338  
 Habermas, J. 137f., 239, 338  
 Hacker, W. 255, 338  
 Hakes, D.T. 314, 338  
 Halpern, D.F. 104, 338  
 Hanke, U. 263-265, 338  
 Hanson, C.R. 109, 340  
 Hanson, N.R. 296, 338  
 Harvey, J.H. 20, 314, 338  
 Heckhausen, H. 42, 218, 292, 308, 338  
 Heider, F. 255, 261, 338  
 Heider, T. 163, 262, 338  
 Heinze, T. 307, 339  
 Hempel, C.G. 72, 339  
 Herrmann, T. 31, 52, 73, 190, 252, 257f., 314, 339  
 Herzog, W. 231, 339  
 Heymann, H.W. 260, 339  
 Hochberg, J.F. 35, 339  
 Höffe, O. 115, 117, 339  
 Hömberg, E. 70, 333  
 Höngen, U. 260, 333  
 Hofer, M. 20f., 24, 49-51, 53, 56, 58f., 61f., 64f., 75, 80f., 87-91, 101, 114f., 256, 260, 339  
 Hoffmann, J. 122, 339  
 Hoffmann, N. 256, 339  
 Holzkamp, K. 40, 130, 339  
 Honzik, C.H. 41, 350  
 Hopf, C. 136, 154, 160, 162, 173, 339  
 Hron, A. 150, 339  
 Huber, G.L. 20f., 38, 42, 148, 319, 339, 343  
 Hull, C.L. 41, 339  
 Humpert, W. 20, 50, 340  
 Hurrelmann, K. 260, 340  
 Ingenkamp, F. 263, 266, 340  
 Innes, J.M. 131, 338  
 Johannsen-Wentzler, F. 260, 340  
 Johnson-Laird, P.N. 54, 104, 314, 340  
 Jones, E.E. 20, 78, 107, 186, 340  
 Jones, O.R. 234, 340  
 Jüttemann, G. 135, 340  
 Jungermann, H. 117-119, 340  
 Kahnemann, D. 109, 118, 340  
 Kaminski, G. 75, 255, 268, 317, 340  
 Kamlah, W. 95, 340  
 Kamph, M. 165, 331  
 Kanouse, D.E. 109, 340



- Kaufmann, A. 123, 340  
 Kebeck, G. 146, 148, 152, 154-156, 158-160, 162f., 173, 175, 262, 340f., 343  
 Kelley, H.H. 20, 341  
 Kelly, G.A. 16, 19, 120, 209, 214. 255, 341  
 Kendall, P.L. 135f., 140, 142, 344  
 Kern, E. 315, 334  
 Kintsch, W. 255, 341  
 Klix, F. 255, 341  
 Klüver, J. 137, 341  
 Kluwe, R.H. 18, 312, 341  
 Köhler, W. 42  
 König, E. 112, 341  
 Kohlberg, M. 238, 315  
 Kohler, I. 36, 341  
 Kohli, M. 129, 138, 341  
 Konegen, N. 314, 341  
 Kopperschmidt, J. 18, 139, 143, 314, 341  
 Krahé, E. 171, 341  
 Krause, F. 49, 165, 168, 276-280, 290, 302, 321, 334, 342  
 Kraut, R.E. 131, 342  
 Krieger, R. 172, 342  
 Kriz, J. 138, 343  
 Krysmanski, H.J. 221, 342  
 Kuhn, Th.S. 9, 30, 32, 42, 51, 209, 296, 342  
 Kunz, G.C. 321, 342  
 Kutschera, F.v. 314, 342  
 Labov, W. 122, 342  
 Lachman, R. 314, 342  
 Lakatos, I. 9  
 Lange, W. 301, 332  
 Langer, K.J. 174, 342  
 Langheim, A. 94, 342  
 Larkin, J.H. 182, 342  
 Laucken, U. 20f., 23f., 48, 90, 163, 221, 224, 256, 261, 268, 295, 319, 342  
 Lechler, P. 27, 137, 343  
 Lenk, H. 14, 25, 68, 231, 343  
 Lewis, S.H. 131, 342  
 Lisch, R. 138, 343  
 Lloyd, B. 123, 347  
 Lohaus, A. 173, 262, 341, 343  
 Luckmann, T. 255, 331  
 Magnusson, D. 187, 343  
 Mandl, H. 20f., 38, 42, 148, 257, 262, 314, 316, 319f., 331, 339, 343  
 Marks, I.M. 45, 343  
 Maschewsky, W. 26, 44, 231, 343  
 Maslow, A.M. 120, 343  
 Mavissakalian, M. 45, 343  
 Mayring, Ph. 138, 343  
 McCoy, M.M. 120, 216, 343  
 Meacham, J.A. 12, 74, 212, 334  
 Mees, U. 221, 342  
 Meichenbaum, D. 36, 343  
 Meinefeld, K. 130, 140, 343  
 Melville, P. 198, 352  
 Merluzzi, T.V. 319, 343  
 Merten, K. 138, 344  
 Mertens, W. 26, 44, 158f., 344  
 Merton, R.K. 135f., 140, 142, 344  
 Mervis, C.B. 123, 344  
 Mey, M. de 257, 344  
 Miller, F.D. 131, 134, 349  
 Miller, G.A. 212, 254, 344  
 Miller, W.R. 45, 344  
 Minsky, M.L. 255, 344  
 Mischel, W. 100, 254, 333, 344  
 Misaki, C. 312, 341  
 Moor, R. 260, 344  
 Moser, H. 139, 307, 344  
 Müller-Holthusen, T. 94, 342  
 Murray, D.J. 118, 336  
 Mutzeck, W. 260, 263, 281-286, 305, 321, 344  
 Naess, A. 116, 344  
 Nersessian, N.J. 296, 344  
 Neumann, U. 238, 333  
 Neusüß, A. 221, 344  
 Newell, A. 255, 344  
 Niemeyer, C. 259, 344  
 Nisbett, R.E. 131, 134, 186, 340, 345, 352  
 Nitsch, J.R. 75, 345  
 Norman, D.A. 255, 345  
 Oldenburg, H.-A. 20f., 325f., 328, 345, 352  
 Opp, K.-D. 225, 345  
 Oppenheim, P. 72, 339  
 Orne, M.T. 44, 345  
 Osherson, D.N. 122, 345  
 Oxberg, T. 174, 302, 348  
 Palermo, D.S. 254, 345, 352  
 Perls, F.S. 303, 345  
 Peterson, P.L. 75, 333  
 Piaget, J. 31, 315, 345  
 Polya, G. 104, 345  
 Popper, K.R. 190, 241, 252, 346  
 Preiser, S. 108, 346

- Prengel, A. 301, 346  
 Prim, R. 68, 113f., 346  
 Psathas, G. 312, 346  
 Pylyshin, Z.W. 314, 346  
 Ramseier, E. 150, 260f., 346  
 Randall, P. 90, 346  
 Rayner, R. 200, 352  
 Reusser, K. 254, 346  
 Rich, M.C. 131, 346  
 Richardson, S.A. 130, 171, 346  
 Rieger, C. 320, 346  
 Rogers, C.R. 120, 135, 301, 346  
 Rosch, E. 122f., 344, 346f.  
 Rosenthal, R. 44, 231, 347  
 Rumelhart, D.E. 255, 345  
 Sader, M. 146, 148, 152, 154-156, 160, 162f., 173, 175, 303, 321, 341, 347  
 Savigny, E.v. 314, 347  
 Schank, R.C. 255, 347  
 Schanze, H. 18, 341  
 Scheele, B. 13, 16, 19, 23, 30-32, 40, 48, 54, 63, 65f., 70, 100, 106-108, 112, 114, 120f., 127, 129, 131, 134, 137, 139, 146, 149, 151-154, 157-160, 162, 164-166, 168f., 177, 194, 215f., 218, 222, 225, 232, 245, 256, 259, 262f., 267-270, 272-274, 277, 290-292, 302, 312f., 321f., 338, 347  
 Scheier, M.F. 174, 302, 347  
 Schlee, J. 292, 309, 316, 347f.  
 Schlottke, P. 276, 348  
 Schmidt-Atzert, L. 171, 320, 349  
 Schneider, J.F. 323, 348  
 Scholz, R.W. 118, 348  
 Schütze, F. 312, 348  
 Schuler, H. 26, 231, 348  
 Schwarzer, R. 21  
 Schwemmer, O. 114, 348  
 Seidenstücker, G. 142, 348  
 Seligman, M.E.P. 42, 348  
 Semin, G.R. 262, 348  
 Shavelson, R.J. 20, 186, 348  
 Shraugher, J. 174, 302, 348  
 Sieloff, U. 238, 315, 334  
 Simon, H.A. 118, 131, 147, 174, 182, 189, 255, 335, 344, 348  
 Singer, M.G. 116, 348  
 Skinner, B.F. 13, 348f.  
 Smith, E.E. 122, 345  
 Smith, K.R. 131, 134, 349  
 Sneed, J.D. 51, 349  
 Sondergeld, K. 314, 341  
 Spada, H. 257, 314, 320, 343  
 Spinner, B. 131, 133, 330  
 Spitznagel, A. 171, 320, 349  
 Spörri, D. 262, 332  
 Stampler, F.M. 42, 349  
 Stanley, J.C. 106, 349  
 Stegmüller, W. 33, 51f., 73f., 112, 190, 248, 296, 349  
 Steinvorth, U. 125, 349  
 Stevens, J.O. 301, 349  
 Stuhr, U. 172, 349  
 Tagiuri, R. 20, 24, 100, 255, 333  
 Tausch, R. 301, 349  
 Tennstädt, K.C. 20, 305, 316, 349  
 Tergan, S.O. 21, 142, 314, 350  
 Tilmann, H. 68, 113f., 346  
 Timäus, E. 44, 350  
 Tolman, E.C. 18, 31, 41, 350  
 Topitsch, E. 111, 350  
 Toulmin, S. 18, 102-104, 113, 225, 314, 350  
 Tränkle, U. 128, 130, 350  
 Tranøy, K.E. 119, 310, 350  
 Treiber, B. 21, 90, 183, 186, 229, 237, 350  
 Treutlein, G. 260, 263-266, 350  
 Tunmer, W.E. 314, 350  
 Turk, D. 131, 336  
 Tversky, A. 109, 340  
 Ulich, D. 38, 143, 146, 158f., 350  
 Vahl, T. 261, 331  
 Verres, R. 254, 350  
 Völzing, V.L. 18, 117, 314, 351  
 Vogt, Ch. 309, 351  
 Volpert, W. 255, 351  
 Vorderer, P. 138, 221, 258, 351  
 Wagner, A.C. 20f., 228, 260, 321, 351f.  
 Wahl, D. 37, 49, 55, 57, 60, 63, 66, 69, 75f., 79f., 82, 90, 101, 114, 147-149, 153-157, 160, 164f., 168, 172f., 175, 180, 182f., 188f., 192, 196-198, 235, 244, 256, 260, 263f., 266, 276f., 286, 288, 292, 302, 305, 316, 321, 348, 351  
 Waller, M. 314, 352  
 Walters, R.H. 254, 331  
 Wambsganß, H. 261, 336  
 Waschkowski, R. 163, 262, 338

- Wason, P.C. 104, 340  
Watson, J.B. 200, 352  
Watzlawick, P. 117  
Weber, M. 114  
Weidle, R. 321, 352  
Weimer, W.B. 254, 352  
Weinert, F.E. 218, 292, 352  
Weingarten, E. 255, 352  
Weisser, G. 114, 352  
Wellmann, H.M. 314, 336  
Werbik, H. 12, 74, 352  
Wessels, M.G. 122, 352  
Westmeyer, H. 11, 13, 24, 66, 70,  
72f., 100, 102, 190, 314, 338,  
352  
Weymar, B. 325f., 352  
White, P. 131f., 352  
Wicklund, R.A. 174, 352  
Wiegand, M. 94, 352  
Wilson, T. 131, 134, 345, 352  
Wimmer, H. 315, 352  
Wippich, W. 35, 332  
Witte, E.H. 198, 352  
Wittgenstein, L. 122, 125  
Wortmann, K.H. 165f., 261f., 343,  
353  
Wottawa, H. 105, 353  
Wright, G.H. v. 15, 74, 184, 353  
Wutsch, W. 261, 353  
Zadeh, L.A. 123, 353  
Ziehen, Th. 320, 353

## Sachregister

- Aktionsforschung 307f.  
 Aktualisierungshilfen  
   s. Explizierungshilfen  
 Analogizität 48, 96f., 100-110, 212, 223f., 226, 251  
 Annahmenkern  
   s. Kernannahmen; Theorien, Nicht-Aussagenkonzeption von  
 Argumentationsfähigkeit 144, 147, 162-170  
   – Unterstützung der  
     s. Explizierungshilfen  
 Argumentations-  
   – integrität 116f.  
   – struktur, implizite 18f., 54, 60f., 163-170, 223, 225, 313-315  
   – theorie 18, 102f., 115-117, 225, 314  
 Artefaktproblematik 241-243  
 Asymmetrie der Beziehungsstruktur 25f., 126, 158  
   – Verringerung der 168, 174f., 298  
 Attributionsforschung 8, 20, 89f., 171, 259, 328-330  
 Außensicht 28, 129, 182, 185, 187, 196, 199  
 außensichtfundierte Methodik 127-131, 134-136, 180  
 Austauschperspektive von Subjektiven und objektiven Theorien 21f., 99, 121-125, 199, 216, 218f., 226f., 236, 239, 252, 292-294, 303, 306-310  
 Automatismus 35-39, 41, 47, 133, 180, 212f., 312  
   – annahme 40, 43  
 Basissprachenproblem 234f.  
 Befragung 126, 130, 135f., 138, 155  
 Behaviorismus 13, 31f., 39-42, 256-259  
   – Subjektmodell des 13, 15, 33, 213, 222, 245, 258f.  
 Beobachtung 24, 127, 185, 195  
   – Fremd- 131-133  
   – Selbst- 131-133  
 Berufstheorien von Lehrern 20f., 49-51, 53f., 226, 256, 259f., 263, 275-291  
 cognitive science 13, 255, 257, 259, 314  
 Definition  
   – Hinweis- 56f., 100,  
   – operationale 122  
   – Subjektive 56f.  
 demand characteristics  
   s. Experiment, Sozialpsychologie des E.s  
 Desintegrationsphänomene 41, 46f., 201, 203f., 312f.  
 Dialog-Konsens 22, 24-28, 70, 127, 137, 163-166, 234f., 237-240, 323f.  
   s. auch ideale Sprechsituation  
   – Gelingensbedingungen des D.-K.s 127, 138, 143  
 Diskurs  
   s. ideale Sprechsituation  
 Doppelgängerprognose 286-291  
 Einheiten  
   – individuelle 220, 230, 250  
   – molare 220  
   – soziale 220, 249f.  
 Emotion 214-216, 221  
 Emotions-Kognitions-Dichotomie 217  
 Entwicklungsmöglichkeiten, positive 16, 97, 140, 161, 210, 214f.  
 Epi-Konstrukt 65f.  
 epistemologische Emotionstheorie 120, 216  
 epistemologische Erklärung 71, 76f., 88f., 96, 212, 228, 233  
   – Basisvarianten der e.n E. 75-89, 95, 318  
   – Erweiterungsdimensionen der e.n E. 89-95  
   – fremdbezogene 90-92  
   – Kette, e.E.s 94, 318  
   – Strukturen der e.n E. 318  
 epistemologisches Subjektmodell 11-17, 33, 97, 134, 143, 170, 209-221, 237, 244-246, 256, 292f.  
 Erhebungsverfahren, dialog-konsens-theoretische 236-238, 241, 263-286, 321-323

- s. auch Subjektive Theorien, dialog-konsenttheoretische Rekonstruktion von; Validierung, kommunikative
  - Grenzen des Einsatzes von 238
  - Erkenntnisfortschritt 23, 33, 112, 296, 309
  - Modelle des E.s 296f., 316
  - subjektiver 296f., 316
  - Erklären
    - s. Validierung, explanative
  - Erklärung
    - deduktiv-nomologische s. wissenschaftliche
    - epistemologische s. epistemologische E.
    - heuristisch-epistemologische 96
    - motiv-dispositionelle s. wissenschaftliche
    - objektive s. epistemologische E.
    - rationale s. wissenschaftliche
    - schwache Kausal- 73-75
    - Subsumtionsmodell der s. wissenschaftliche
    - teleologische s. wissenschaftliche
    - wissenschaftliche 66, 70-74, 76, 78, 224f.
  - Experiment
    - psychologisches 43f.
    - Sozialpsychologie des E.s 1, 26, 43f., 108-110, 119, 129, 132f., 158f., 231, 234, 239
    - Täuschung im 43f., 127
  - Explikation von Implizitem 302
  - Explikationsvertrauen 144, 170f.
    - Unterstützung des E.s s. Explizierungshilfen
  - Explizierungshilfen 142-175, 319-321
  - Explizierungsmotivation 144, 146
    - Unterstützung der s. Explizierungshilfen
  - Falsifikation
    - s. Validierung, explanative; Wissenschaftskonzeption, empirische
  - Falsifizierbarkeit 110-112, 247f., 294
  - Flow-Erleben 215
  - Flußdiagramm-Darstellung, dialog-konsensuale 267-275, 321f.
  - fokussiertes Interview 135f.
  - Forschungsprogramm 9, 245-251
  - Forschungsstruktur
    - s. Zwei-Phasen-Modell der FST (Forschungsprogramm Subjektive Theorien) passim
  - Anwendung des s. Technologieperspektive
  - deskriptive Ebene des 98, 210f. 220
  - Erklärungsanspruch des 30-125, 312f.
  - Forschungsdesiderate für das 310-330
  - ideologiekritische Funktion des 217, 221, 230, 249
  - Immunisierungsvorwurf an das 106, 207, 247, 250-253
  - Integrationspotential des 19, 21-23, 328-330
  - Menschenbildannahmen des s. epistemologisches Subjektmodell
  - Methodik und Methodologie des 24-29, 230-244
  - präskriptive Dimension des 97f., 174, 206f., 210f. 213-215, 217f., 220-222, 231f., 234, 244f., 247, 250, 292-294, 322
  - Reformpotential des 21-23, 32, 34, 206, 232
  - Rekonstruktionsmethoden des 230f., 321-323
  - Vernetzung konstituierender Postulate 206, 251f.
  - Wertungsdynamik s. präskriptive Dimension des
- Fuzzy Set Theorie 123
- Gegenstandskonzeption
  - s. Gegenstandsverständnis
- Gegenstands-Methodik-Interaktion 11f., 16, 26f., 29, 140-142, 231f., 240
- Gegenstands(vor)verständnis 11-13, 29
- Genauigkeit 100-102, 294
- Grundwerturteil 114, 295f.
- Gütekriterien, wissenschaftliche 12, 23f., 105f., 127-129, 135f., 140, 232, 293f.

- Handeln 11-17, 74, 78, 89, 210-212, 218, 294
  - äußerer Aspekt des H.s 15, 184, 187f.
- Handlung
  - sbegriff 13, 45, 77, 212f., 251
  - sberklärung 73-75
  - sfähigkeit
    - s. epistemologisches Subjektmodell
  - Prozeßmerkmale von H.en 228f.
  - srechtfertigung, nachträgliche 188f., 197, 234, 242-244
  - sstrukturen 275-280
  - stheorie 228-230
  - Wertigkeit von H.en 114, 118, 295
  - swirksamkeit 305f.
- Hempel-Oppenheim-Schema
  - s. Erklärung, wissenschaftliche
- Herleitung
  - skorrektheit 102, 104, 294
  - sstringenz 102, 194
- Hermeneutik
  - dialogische
    - s. Dialog-Konsens; ideale Sprechsituation
  - monologische 25, 137f., 166, 235f.
- ideale Sprechsituation 138-143, 158f., 174f., 239-242
  - s. auch Dialog-Konsens
- Kontrafaktizität der 240-242, 323f.
- ILKHA (Interview- und Lege-Technik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen) 263, 269, 275-280, 321f.
- Implizität 126, 131-134, 141-145, 151f., 154f., 162f., 180, 182, 187
- Implizite Persönlichkeitstheorie 8, 20, 24, 50, 52f., 56, 100, 255, 259, 328
- Informationsverarbeitungsansatz 13, 18, 31, 255-259, 314
- Inhaltsanalyse
  - s. Hermeneutik, monologische
- Innensicht 25-28, 129, 134, 180, 182, 185, 187, 196, 199, 205, 234, 292
- Integration von
  - idiographischer und nomothetischer Modellierung 324-327
- Kognition, Emotion, Handlung/Verhalten 45f., 119f., 216, 295
- Metatheorie und Objekttheorie 226
- Monismus und Dualismus 9f., 125, 257, 259
- Intentionalität
  - s. epistemologisch. Subjektmodell
- Intransparenz-Situationen 41-47
- Kernannahmen 52, 248, 251
  - anthropologische
    - s. epistemologisch. Subjektmodell
  - problemdefinierende 52f., 294
- Kognitionen 17-20
  - Aktualisierbarkeit von 37f., 144, 146-150, 212
  - Handlungsleitung von 45, 228f.
  - im weiteren Sinne 126, 131
- Kognitionsbegriff 17f., 122
- Kognitive
  - Konstruktivität 133, 234
  - Psychologie
    - s. cognitive science
  - Wende 254-259
- Kommunikation, gleichberechtigt-argumentative
  - s. ideale Sprechsituation
- Kommunikationsfähigkeit
  - s. epistemologisch. Subjektmodell
- Kommunikationsvertrauen 312
- Konfrontationstechnik 149f., 156f., 160, 172, 321
- Konstanz 105f., 294
- Kontemplation 214, 218
- Korrelationen, Kausalinterpretation von 185, 187f.
- Korrelationsstudien 184-190, 243, 327
  - Problematik von 186-190
- Kriteriumsfestlegung, Probleme der 195-197
- Künstliche Intelligenz
  - s. Informationsverarbeitungsansatz
- Metaebenen
  - Problem 95
  - Relation 227f.
- Metakommunikation 146f., 151, 155, 157, 160, 170, 172f., 189
- Metanorm 119, 310
- Metatheorie 96f.

- Methodologiekonzeption, klassische 12, 173-175
- Modifikation Subjektiver Theorien 198-204, 292-306, 316f., 327f.  
s. auch Modifikationsstudien
- Anwendungsperspektive der 307
  - Forschungsperspektive der 306
  - Prozeß der 299-306
  - Teilziele der 299-306
  - Zielkriterien zur 293-299
- Modifikationsstudien 184, 198-204, 243, 292f., 327f.  
– Problematik von 203f.
- Motivsystem 75-82, 85f., 216
- Naive Theorien 20, 24, 256
- naturalistischer Fehlschluß 104, 113
- Negativitätsfehler  
s. Experiment, Sozialpsychologie des E.s
- Objektivierung, sprachliche 152-163
- Objektivität  
s. Gütekriterien, wissenschaftliche
- Paradigma 9, 30f., 33  
– wechsel  
s. Paradigma
- Parallelität von Alltagspsychologie und Wissenschaftler  
s. epistemologisches Subjektmodell
- Personal Construct Theory 19f.
- Pluralismus, unifizierender 248f.
- Prädiktorfestlegung, Probleme der 197f.
- Präskription  
s. Sätze, präskriptive
- präsupponierende Fragen 156
- Präzision 100f.
- Privatsprachenargument 234f.
- Prognosestudien 184, 190-198, 243, 286-291, 327  
– Problematik von 195-198
- Prototypenansatz 122-124
- Prüfung auf Rationalität 302f.
- psychische Sicherheit und Vertrauen 300f.
- Rationale Entscheidungstheorie 117-119
- Rationalisierung 83-86
- Rationalität 76, 97-125, 209-214, 219, 232, 244, 252, 293-295  
– beschränkte 78, 87, 89, 118  
– Bewertung von 97-125, 293-299  
– konzept 214-218, 295, 314f.  
– potentielle 3, 97f.  
– Wert- 114f., 215, 296  
– wissenschaftliche 209f., 218f.  
– Zweck- 114, 117f., 215, 296
- Rationalitätskriterien 98, 293  
– Liberalisierung der 98, 294, 309  
– objektwissenschaftliche 98-100, 294
- Reaktivität von Erhebungsverfahren  
s. Gegenstands-Methodik-Interaktion
- Realitätsadäquanz Subjektiver Theorien  
s. Validierung, explanative; Veridikalität
- Reflex 35f., 41, 45, 47, 180, 218, 312
- Reflexivität 97-125, 209-212, 214-216, 218f., 227, 232, 244, 252  
– subjektive 97f., 231
- Rekonstruktionsadäquanz Subjektiver Theorien  
s. Validierung, kommunikative
- Reliabilität  
s. Gütekriterien, wissenschaftliche
- Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma 106
- Realisierungsdruck  
s. self-fulfilling prophecy
- Rechtfertigungsdruck  
s. Handlungsrechtfertigung, nachträgliche
- Repräsentationsformen, nicht-sprachliche 237
- Retrognosestudien 184, 190-198  
– Problematik von 193-198
- Routinen  
s. Automatismen
- RSVS (Regelsystem zur Strukturierung und Verknüpfung von Subjektiven Hypothesen) 321f.
- Sätze  
– deskriptive 112f., 295  
– präskriptive 112f., 295
- Satzsysteme, deskriptiv-präskriptiv  
gemischte 112-115, 295

Schlußweisen 18, 102-105, 164,  
167, 295, 313-315  
– unzulässige 104  
Selbstanwendung  
– Norm der 116  
– sperspektive 216, 219f., 223f.,  
252, 296  
Selbst-Aufmerksamkeit 147f., 174f.  
Selbsterforschungsbedingungen, Her-  
stellung von 298  
Selbsterkenntnis-Motivation 144, 170  
– Unterstützung der  
s. Explizierungshilfen  
Selbstwertgefühl 171f., 188  
self-fulfilling prophecy 243f.  
Sequenzierung  
– smodell 34, 44f., 246-250  
– snotwendigkeiten 152-154  
Sinn-Motivation 144, 170  
– Unterstützung der  
s. Explizierungshilfen  
SLT (Struktur-Ge-Technik) 166-  
168, 263, 267, 321f.  
Sozialitätsperspektive 219-221, 228f.  
Sprachfähigkeit  
s. epistemologisches Subjektmo-  
dell  
sprechakttheoretische Ziele 138f.,  
143f.  
– kognitive Voraussetzungen 143-  
145, 170  
– motivationale Voraussetzungen  
143-145, 170  
Störfragen  
s. Konfrontationstechnik  
strukturierter Dialog 262-266  
Strukturparallelität von Subjektiven  
und objektiven Theorien 19, 21,  
48, 51-71, 98-110, 121-125, 163,  
223f., 226, 244, 251, 257, 292f.  
Subjektive  
– Daten 60f.  
– Erklärung 66-71, 79-82  
– Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten  
60-70  
– Inhaltsanalyse 165f.  
– Konstrukte 54-61, 65  
– Problemfestlegung 51, 54, 110,  
294-297  
– Prognose/Technologie  
s. Subjektive Erklärung

Subjektive Theorien 17-24, passim  
– über allgemeinspsychologische  
Denkinhalte 261f.  
– Begriff der S.n T.n 222-227,  
313-315  
– Bewertung von S.n T.n 76,  
239, 313-315  
– Binnenstruktur von S.n T.n  
47-70  
– dialog-konsensstheoretische Re-  
konstruktion von S.n T.n 24f.,  
65, 176-179, 225, 230, 238,  
267-275  
– enge Begriffsexplikation von S.n  
T.n 22f., 38, 49, 245, 256f., 259-  
262  
– Entwicklung von S.n T.n 94,  
112, 315-317  
– über Erziehung 260f.  
– fremdbezogene 318  
– Funktionen von S.n T.n 19,  
109, 318  
– großer Reichweite 150  
– Handlungsleitung von S.n T.n  
45, 49, 87, 180, 295, 319  
– Inhaltserfassung von S.n T.n  
264-266, 319-321  
– im Klinischen Bereich 261  
– kommunikativer Austausch von  
S.n T.n 116  
– Konkurrenz von S.n T.n 241f.  
– kurzer Reichweite 148f., 153,  
264-275, 286-291, 320  
– mittlerer Reichweite 149f., 153,  
167f., 267, 321  
– Ontogenese von S.n T.n  
s. S. T.n, Entwicklung von  
– selbstbezogene 318  
– Veränderung von S.n T.n  
s. Modifikation S. T.n  
– weite Begriffsexplikation von  
S.n T.n 19-21, 23, 49, 89, 94,  
228, 237, 259-262  
Subjektmodell  
– behaviorales  
s. Behaviorismus, S. des  
– epistemologisches  
s. epistemologisches Subjektmo-  
dell

Technologieperspektive 292-310



## Theorie

- Aussagenkonzeption von T.n 51f., 248
- Begriff 226f.
- Nicht-Aussagenkonzeption von T.n 51-53, 110-112, 248, 294
- objektive 29f., 51f., 54, 98, 226f., 308-310
- Subjektive  
s. Subjektive T.

Transferprozesse 281-286

Transsubjektivität 105f., 294

## Trennfragen

s. Konfrontationstechnik

Tun 45, 77f., 86, 88f., 213, 218, 238, 246

Überforderungsgefahr 147, 152, 296, 322

Überzeugungssystem 75-82, 85f., 90, 212, 216

Um- und Neukonstruktion 303f.

## Validierung

- explanative 21, 24, 27f., 70, 76-78, 81-86, 127, 134, 137, 140, 180-205, 232-234, 263, 286-291
- kommunikative 22, 24-28, 70, 126, 180, 183, 232-234, 237-239, 241, 281-286, 327f.

Validität 107, 185

s. auch Gütekriterien, wissenschaftliche

– externe 1f., 128, 130, 174

– interne 1f., 26, 128-130

Veränderung des Forschungsgegenstands

s. Gegenstands-Methodik-Interaktion

Verbalisierbarkeit 100f., 294

Verbalisierungs-Fähigkeit 144, 147, 151-154, 161f.

- Unterstützung der  
s. Explizierungshilfen

Verbalisierungs-Motivation 144, 151, 157-159, 161

- Unterstützung der  
s. Explizierungshilfen

Verhalten 11-16, 45, 77f., 86, 88, 218, 238, 246

- sbegriff 13, 45, 213

Veridikalität 78, 107-110, 304f.

- deskriptive 107, 294

- explanative 107, 294

- immanente 107f.

- transzendente 107f.

## Verstehen

s. Validierung, kommunikative

Verstehenssicherung 126, 129-131, 135-138

Verzerrungsdynamik 154, 156, 171, 239f., 242

## Verzerrungsfehler

s. Experiment, Sozialpsychologie des E.s

## Wahrheitskriterium

- dialog-konsentheoretisches 22, 27, 127, 137f., 233f., 239-242, s. auch Validierung, kommunikative

- empirisches

s. falsifikationstheoretisches

- falsifikationstheoretisches 28, 180, 183, 233f., 241f.

s. auch Validierung, explanative

- hermeneutisches

s. dialog-konsentheoretisches

WAL (Weingartener-Appraisal-Legetechnik) 269, 321f.

Werturteilsfreiheitspostulat 112, 206, 222, 292

Wissenschaftskonzeption, empirische 12, 173, 235

Zentralitätsanspruch 245-247

ZMA (Dialog-Konsens-Variante der Ziel-Mittel-Analyse) 113f., 215, 222, 269, 321f.

## Zugangsproblematik

s. Implizität

Zwei-Phasen-Modell der Forschungsstruktur 28f., 180, 182, 232-234, 237f., 242, 244